

УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ  
«ВИТЕБСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
ИМЕНИ П.М. МАШЕРОВА»

Факультет социальной педагогики и психологии

Кафедра психологии

СОГЛАСОВАНО

Заведующий кафедрой



С.Л. Богомаз

18.10.2021

СОГЛАСОВАНО

Декан факультета



С.А. Моторов

18.10.2021

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС  
ПО УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЕ

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

для специальности

1-23 01 04 04 Психология. Педагогическая психология

Составитель: Ж.Л. Данилова

Рассмотрено и утверждено

на заседании научно-методического совета 05.01.2022, протокол № 2

УДК 37.015.3(075.8)

ББК 88.6я73

П24

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 2 от 05.01.2022.

Составитель: старший преподаватель кафедры психологии ВГУ имени П.М. Машерова **Ж.Л. Данилова**

**Р е ц е н з е н т ы :**

заведующий кафедрой психологии и педагогики УО «ВГМУ»,  
кандидат медицинских наук, доцент *А.Л. Церковский*;  
директор ГУО «Средняя школа № 29 имени В.В. Пименова г. Витебска»  
*О.В. Розновская*

**Педагогическая психология для специальности 1-23 01 04 04**  
**П24 Психология. Педагогическая психология : учебно-методический**  
**комплекс по учебной дисциплине / сост. Ж.Л. Данилова. – Витебск :**  
**ВГУ имени П.М. Машерова, 2022. – 119 с.**  
**ISBN 978-985-517-848-5.**

В учебно-методическом комплексе представлено основное содержание курса «Педагогическая психология» для специальности 1-23 01 04 04 Психология. Педагогическая психология. Определены базовые понятия дисциплины, диагностический материал, тематика практических занятий, контрольные задания для самостоятельной работы студентов, перечень вспомогательных дидактических справочных материалов. Названные составляющие помогут студентам овладеть знаниями по данной учебной дисциплине, а также использовать представленный материал в практико-ориентированном обучении и при выполнении заданий учебной и производственной практики студентов.

Издание предназначено для студентов дневной и заочной форм обучения, изучающих учебную дисциплину «Педагогическая психология», преподавателей практико-ориентированных дисциплин по психологии, а также для всех, кто интересуется проблемами современного образования и воспитания.

**УДК 37.015.3(075.8)**

**ББК 88.6я73**

**ISBN 978-985-517-848-5**

© ВГУ имени П.М. Машерова, 2022

## СОДЕРЖАНИЕ

Введение .....	7
Учебно-тематический план дисциплины .....	7
<b>ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ</b> .....	8
Лекционные материалы .....	8
Модуль 1. Введение в педагогическую психологию .....	8
Модуль 2. Психология обучения .....	20
Модуль 3. Психология воспитания .....	50
Модуль 4. Психология педагогической деятельности .....	66
<b>ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ</b> .....	79
Содержание практических занятий .....	79
Модуль 1. Введение в педагогическую психологию .....	79
Модуль 2. Психология обучения .....	80
Модуль 3. Психология воспитания .....	82
Модуль 4. Психология педагогической деятельности .....	84
<b>РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ</b> .....	86
Диагностические материалы учебной дисциплины .....	86
Задания для самостоятельной работы .....	94
Темы рефератов и сообщений .....	97
Тематика курсовых работ .....	98
Контрольные тестовые задания .....	98
Вопросы к экзамену .....	103
<b>ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ И СПРАВОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ</b> .....	104
Глоссарий .....	104
Рекомендуемая литература .....	107
Приложения .....	108

## ВВЕДЕНИЕ

Учебная дисциплина «Педагогическая психология» включает основные вопросы формирования личности в условиях современного образовательного процесса. К таким вопросам относятся вопросы рассмотрения образования как социокультурного феномена и психологические основания концепций педагогического процесса; психология воспитания и самовоспитания, психическое и психологическое здоровье как результат воспитания; психология научения, учения и обучения; психологические основы образовательных технологий; психология педагогической деятельности; педагогическое общение. Учебная программа построена с учетом новейших достижений в области педагогической психологии и смежных наук.

Возможности педагогической психологии как конструктивной, практико-ориентированной науки, выступающей фактором развития образования, каждого из его субъектов – детей, родителей, педагогов, – огромны. Главной целью образования в современных условиях становится воспитание личности, способной к самообразованию и саморазвитию, к свободному и компетентному определению себя в обществе, культуре, профессии. Развивающее образование выдвигает на первый план создание таких условий, которые бы способствовали активизации творческого потенциала всех сфер личности учащегося (эмоциональной, духовно-нравственной, личностной). Современная педагогическая психология строится на принципе неразрывной связи субъекта и объекта и рассматривает закономерности конструирования жизни. Психолого-педагогические теории, рассматриваемые в педагогической психологии, позволяют объяснять накопленную информацию и делать более понятными сложные явления, прогнозировать последствия принимаемых решений, проектировать развитие личности. Для психолога, работающего в образовании, важно определить эффективность созданных условий для полноценного функционирования, психического и физического здоровья, личностного роста ребенка, при необходимости – внести коррективы.

*Базовыми и универсальными принципами работы психолога в образовании являются:*

– гуманность – уважение личности и прав субъектов образовательного процесса, признание их личностного роста приоритетным направлением и главной целью работы психолога;

– экологичность – отказ от любых форм экспансии, ориентация на неманипулятивные, ненасильственные способы работы, обеспечивающие безопасную атмосферу общения;

– демократичность – опора на демократические принципы при осуществлении работы в образовании; психолог стремится занять позицию равноправного сотрудничества, партнерства и соучастия с родителями, детьми и педагогами;

– конструктивность – работа психолога направлена не на выявление ошибок, нарушений, а на поиск ресурсов для развития и совершенствования образовательного процесса;

– открытость – действия психолога осуществляются гласно, открыто;

– понятность и приемлемость для работников образования методов, применяемых психологом;

– конфиденциальность – результаты работы психолога не могут быть оглашены без согласия того, кто взаимодействовал с ним.

**Цель преподавания учебной дисциплины** – формирование систематизированных знаний студентов о современной педагогической психологии, овладение понятийным аппаратом данной области научного знания.

### **Задачи изучения учебной дисциплины:**

1. Изучить роль педагогической психологии в общей системе психологической науки, а также ее связи со смежными отраслями психологии.
2. Анализировать историю и современное состояние развития отечественной и зарубежной педагогической психологии.
3. Ориентироваться в основных теориях и концепциях психологии обучения и воспитания.
4. Осуществлять исследовательскую деятельность по изучению личности и деятельности субъектов образовательного процесса.
5. Анализировать образовательную, учебную и педагогическую деятельность, учебно-педагогическое сотрудничество и общение.

В системе подготовки специалиста учебная дисциплина «Педагогическая психология» относится к компоненту УВО (вузовский компонент), циклу дисциплин специализации.

Требования к уровню освоения содержания учебной дисциплины «Педагогическая психология». В результате изучения учебной дисциплины студенты

#### ***должны знать:***

- структуру педагогической психологии;
- психологические основы процесса обучения на разных возрастных этапах;
- основы взаимосвязи обучаемости, успеваемости и педагогической оценки;
- особенности формирования учебной мотивации;
- структуру процесса воспитания в разных возрастных периодах;
- психологические особенности деятельности и общения педагога.

#### ***должны уметь:***

- самостоятельно анализировать и объективно оценивать разнообразные методы обучающего воспитывающего воздействия;
- правильно оценивать систему межличностного взаимодействия и общения в системе «педагог-ученик»;
- вырабатывать адекватную стратегию помощи на разных этапах обучения и воспитания для разных возрастных групп.

#### ***должны владеть:***

- умением составлять программы психодиагностического исследования обучающегося;
- навыками управления конфликтами в системе межличностного педагогического взаимодействия и общения;
- умениями использовать психокоррекционные и психопрофилактические способы и приемы психолого-педагогической помощи.

#### **Требования к академическим компетенциям специалиста:**

АК-3 Владеть исследовательскими навыками.

АК-4 Уметь работать самостоятельно.

АК-5 Быть способным выработать новые идеи.

АК-8 Обладать навыками устной и письменной коммуникации.

#### **Требования к социально-личностным компетенциям специалиста:**

СЛК-2 Быть способным к социальному взаимодействию.

СЛК-3 Обладать способностью к межличностной коммуникации.

СЛК-7 Владеть способностью формирования этического сознания.

#### **Требования к профессиональным компетенциям специалиста:**

*Научно-исследовательская деятельность*

ПК-2 Анализировать тенденции и проблемы психологической науки. Осуществлять социально-психологическое консультирование.

ПК-3 Определять основные закономерности и процессы социальной и психической жизни.

*Учебно-методическая деятельность*

ПК-15 Обеспечивать самостоятельную работу обучающихся и организацию их учебно-познавательной деятельности.

*Экспертно-аналитическая деятельность*

ПК-17 Анализировать факты и прогнозировать развитие социальных явлений на основе психологической интерпретации текущих событий в обществе.

*Организационно-управленческая деятельность*

ПК-21 Планировать и организовывать просветительскую, профилактическую, диагностическую, консультативную и психопрофилактическую работу.

ПК-25 Принимать самостоятельные и оптимальные профессиональные и управленческие решения с учетом их социокультурных, этических и индивидуально-личностных последствий.

*Диагностико-коррекционная деятельность*

ПК-30 Осуществлять просветительскую, профилактическую, диагностическую, консультативную, коррекционную и психотерапевтическую работу.

ПК-31 Использовать методы и приемы оказания психологической помощи.

*Инновационная деятельность*

ПК-32. Осваивать и внедрять в учебный процесс инновационные образовательные технологии.

ПК-33. Осваивать и внедрять современные психологические инновации в практическую деятельность.

Основным критерием качества подготовки студентов выступают следующие основные показатели:

1. Профессиональная мотивация, уровень знаний по педагогической психологии.
2. Применение знаний в практике межличностного педагогического взаимодействия и общения.
3. Использование знаний по педагогической психологии в практике решения различных психолого-педагогических проблем и ситуаций.

Учебно-методический комплекс разработан для студентов дневной и заочной форм обучения специальности 1-23 01 04 04 «Психология. Педагогическая психология», в соответствии с типовой программой и учебным планом с использованием современных подходов к профессиональной подготовке психологов образовательной и социальной сферы.

В учебно-методический комплекс включены лекционные материалы, планы практических занятий, контрольные тестовые задания, представлен глоссарий и перечень современной учебно-методической литературы, имеющейся в ресурсах НБ ВГУ имени П.М. Машерова.

## УЧЕБНО-ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН ДИСЦИПЛИНЫ

№	Название модуля и темы	Количество часов	
		лекцион- ные	практиче- ские
<b>Модуль I. ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ</b>			
1.	Современная педагогическая психология: предмет, задачи, структура, методы	2	2
2.	История становления педагогической психологии как науки	2	-
3.	Психологическая характеристика образования и его основных тенденций	2	2
<b>Модуль II. ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ</b>			
4.	Теории научения	-	2
5.	Общая характеристика учебной деятельности	2	2
6.	Учебная мотивация	2	2
7.	Современные концепции обучения и организации учебной деятельности	2	2
8.	Взаимосвязь обучаемости, успеваемости и педагогической оценки	-	2
9.	Процесс обучения на разных возрастных этапах	2	2
<b>Модуль III. ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ</b>			
10.	Психологическая сущность воспитания	2	2
11.	Социально-психологические аспекты воспитания	2	2
12.	Возрастные аспекты воспитания.	2	4
<b>Модуль IV. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>			
13.	Психологические аспекты педагогической деятельности	2	2
14.	Педагог как субъект педагогической деятельности	2	4
15.	Педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса	2	2
<b>ВСЕГО:</b>		<b>26</b>	<b>32</b>

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

## ЛЕКЦИОННЫЕ МАТЕРИАЛЫ

### Модуль 1 ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ

#### Тема 1

#### Современная педагогическая психология: предмет, задачи, структура, методы

*Предмет педагогической психологии. Задачи педагогической психологии. Структура педагогической психологии. Методы педагогической психологии.*

#### **Предмет педагогической психологии**

Педагогическая психология изучает закономерности овладения знаниями, умениями, навыками, исследует индивидуальные различия в этих процессах, изучает закономерности формирования у школьников активного самостоятельного творческого мышления и те изменения в психике, которые происходят под влиянием обучения и воспитания (Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии).

Педагогическая психология отыскивает надежные критерии умственного развития и определяет условия, при которых достигается эффективное умственное развитие в процессе обучения, рассматривает вопросы взаимоотношений между педагогом и учащимися и между учащимися (Петровский А.В. Возрастная и педагогическая психология).

Педагогическая психология изучает факты, механизмы, закономерности освоения социокультурного опыта человеком и вызванные этим процессом изменения в уровне интеллектуального и личностного развития человека как субъекта учебной деятельности, организуемой и управляемой педагогом в разных условиях образовательного процесса (Зимняя И.А. Педагогическая психология).

Педагогическая психология – это наука о содержании психологических функций, реализуемых в процессе педагогического взаимодействия педагога и учащихся (Бархаев П.П. Педагогическая психология).

Обучение, воспитание и психология педагога как **предмет** педагогической психологии.

Современные проблемы, изучаемые педагогической психологией:

- психологические механизмы управления обучением и образовательным процессом (Н.Ф. Талызина);
- управление процессом освоения обобщенных способов действия (В.В. Давыдов),
- учебная мотивация (А.К. Маркова, Ю.М. Орлов);
- индивидуально-психологические факторы образовательного процесса (Г.А. Цукерман);
- личностные особенности субъектов обучения (В.С. Мерлин, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев, В.А. Кан-Калик).

#### **Задачи педагогической психологии:**

- раскрытие механизмов и закономерностей обучающего и воспитывающего воздействия на интеллектуальное и личностное развитие обучающегося;

- определение механизмов и закономерностей освоения обучающимся социокультурного опыта, его структурирования, сохранения в индивидуальном сознании обучающегося и использования в различных ситуациях;
- определение связи между уровнем интеллектуального и личностного развития обучающегося и формами, методами обучающего и воспитывающего воздействия;
- определение особенностей организации и управления учебной деятельностью обучающихся и влияние этих процессов на их интеллектуальное и личностное развитие и учебно-познавательную активность;
- изучение психологических основ деятельности педагога, его индивидуально-психологических и профессиональных качеств;
- определение механизмов, закономерностей развивающего обучения;
- определение закономерностей, условий, критериев усвоения знаний, формирование операционального состава деятельности на их основе в процессе решения разнообразных задач;
- определение психологических основ диагностики уровня и качества усвоения и их соотнесения с образовательными стандартами;
- разработка психологических основ совершенствования образовательного процесса на всех уровнях образовательной системы.

### **Структура педагогической психологии**

Педагогическая психология имеет следующую структуру:

Традиционная:

- психология обучения;
- психология воспитания;
- психология педагога

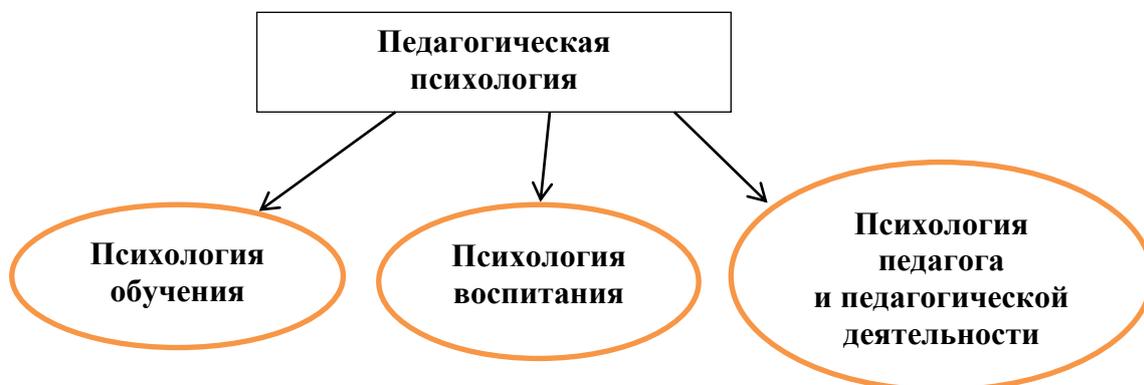


Рисунок 1 – Традиционная структура педагогической психологии

Современная

*По возрастам*

- психология дошкольного обучения;
- психология школьного обучения;
- психология высшей школы;
- психология образования взрослых

*По предмету*

- психология образовательной деятельности (единство учебной и педагогической);
- психология учебной деятельности и ее субъекта – обучающегося;
- психология педагогической деятельности и ее субъекта – педагога;
- психология учебно-педагогического сотрудничества и общения.

## Методы педагогической психологии (схема методов исследования по Б.Г. Ананьеву)

Основными методами педагогической психологии являются следующие.

**Наблюдение** – целенаправленное, специальным образом организованное и фиксируемое восприятие исследуемого объекта. Наблюдение позволяет выявить психологические особенности ребенка, учителя или родителя в естественных для них условиях. За ребенком можно понаблюдать во время урока или игры со сверстниками, за родителем – во время праздника, организованного в классе, причем наблюдатель должен опираться на объективно наблюдаемые параметры поведения, а не интерпретировать их.

*Ошибки наблюдения, связанные с личностью наблюдателя:*

➤ «эффект ореола» связан со склонностью наблюдателя к обобщению поведения наблюдаемого. Так, наблюдение за ребенком во время уроков переносится на его поведение вообще;

➤ ошибка «ложного согласия» состоит в том, что наблюдатель в оценке поведения следует мнению окружающих, сложившемуся о нем («все так говорят»);

➤ ошибка «средней тенденции» связана со склонностью ориентироваться на типичные, «среднестатистические» для каждого человека поведенческие проявления, а не отличные от обычных формы (представление о том, что мальчики в среднем более активны и энергичны, чем девочки, может повлиять на ход наблюдения за особенностями отношений детей разных полов);

➤ ошибка «первого впечатления» является результатом переноса сложившихся стереотипов восприятия на наблюдаемого человека.

Чтобы избежать указанных ошибок, желательно наблюдать за поведением конкретного человека длительное время, сопоставлять свои данные с результатами наблюдений других людей.

Наблюдатель должен хорошо представлять, что, для чего и каким образом он собирается наблюдать: должна быть создана программа, определены параметры наблюдаемого поведения, способы фиксации. В ином случае он будет фиксировать случайные факты.

Разновидностью наблюдения являются дневники, которые могут вести родители и педагоги, описывая особенности развития детей, их взаимоотношений с окружающими. Ценный материал психолог может получить из дневниковых записей и самоотчетов, которые ведут участники тренингов и групп личностного роста.

**Самонаблюдение** является разновидностью наблюдения и предполагает изучение психики на основе наблюдения за собственными психическими явлениями. Для его проведения у испытуемого должен быть сформирован высокий уровень абстрактно-логического мышления и способность к рефлексии. Дети-дошкольники легче нарисуют свое состояние, чем будут рассказывать о нем.

**Эксперимент** – метод сбора фактов в контролируемых и управляемых условиях, обеспечивающих активное проявление изучаемых психических явлений.

По *форме проведения* выделяют *естественный и лабораторный эксперимент*. Естественный эксперимент был предложен А.Ф. Лазурским в 1910 г. на I Всероссийском съезде по экспериментальной педагогике. Естественный эксперимент проводится в условиях привычной для испытуемого деятельности (на занятиях, в игре). Педагог может широко использовать этот метод в своей работе. В частности, изменяя формы и методы обучения, можно выявить, как они влияют на усвоение материала, особенности его понимания и запоминания. Такие известные в нашей стране педагоги, как В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко, Ш.А. Амонашвили, В.Ф. Шаталов, Е.А. Ямбург и другие добились высоких результатов в обучении и воспитании детей благодаря экспериментированию, созданию инновационных площадок в образовании.

Лабораторный эксперимент проводится в специально созданных условиях. В частности, особенности познавательных процессов (памяти, мышления, восприятия и др.) могут изучаться с помощью специально созданной аппаратуры. В педагогической психологии данный вид эксперимента практически не используется, так как возникает проблема переноса полученных в лабораторных условиях данных в реальную педагогическую практику.

По целям проведения выделяют *констатирующий и формирующий эксперимент*. Цель констатирующего эксперимента - измерение наличного уровня развития (например, уровня развития абстрактно-логического мышления, степени сформированности моральных представлений). В этом случае разновидностью констатирующего эксперимента являются тесты. Полученные данные составляют основу формирующего эксперимента.

Формирующий эксперимент направлен на активное преобразование, развитие тех или иных сторон психики. Благодаря экспериментально-генетическому методу, созданному Л.С. Выготским, появилась возможность не только выявить качественные особенности развития высших психических функций, но и целенаправленно влиять на их формирование. В рамках формирующего эксперимента доказана возможность формирования у младших школьников научно-теоретического мышления, созданы условия для интенсивного изучения иностранного языка, обеспечено сближение учебной и профессиональной деятельности.

Специальной формой эксперимента является исследование при помощи *тестов*. Тесты – стандартизированные задания, предназначенные для измерения в сопоставимых величинах индивидуально-психологических свойств личности, а также знаний, умений и навыков. В педагогической практике впервые тесты стали использоваться в 1864 г. в Великобритании для проверки знаний учащихся. В конце XIX в. Ф. Гальтоном, основателем тестологии, был разработан ряд заданий для оценки индивидуальных особенностей человека. Термин «тест» был введен американским психологом Дж. М. Кеттелом (1890 г.). Им была создана серия тестов, направленных на определение уровня интеллектуального развития. Известны шкалы, созданные А. Бине в 1905 г. для обследования детей в возрасте 3-11 лет. Шкала включала в себя 30 заданий различной трудности и предназначалась для диагностики умственной отсталости. В 1911 г. В. Штерном введено понятие коэффициента интеллекта (IQ), измерение которого остается одной из целей тестирования.

В России тесты начали применяться в начале XX в. А.П. Болтуновым в 1928 г. была создана «измерительная шкала ума» на основе шкалы А. Бине.

В настоящее время тесты используются в системе профессионального отбора, при патопсихологической диагностике, для определения уровня готовности ребенка к поступлению в школу, для выявления особенностей сформированности познавательных процессов и личностных свойств (на этапе адаптации к школьному обучению, при переходе в среднее звено, при обследовании старшеклассников). Тестирование может быть использовано для выявления психологических особенностей ребенка, испытывающего трудности в общении, в обучении и т.д. Психолог может предложить педагогу пройти психологическое тестирование для выявления его психологических особенностей. Психологу эти данные помогут при проведении консультационной работы.

Качество теста определяется его надежностью (устойчивостью результатов тестирования), валидностью (соответствие теста целям диагностики), дифференцирующей силой задания (способностью теста подразделять испытуемых по степени выраженности исследуемой характеристики).

Разновидностью тестов являются *проективные тесты*, особенность которых заключается в исследовании личностных характеристик по произвольным реакциям

(порождение свободных ассоциаций, интерпретация случайных конфигураций, описание картинок с неопределенным сюжетом, рисование на тему).

Тест свободных ассоциаций может быть проведен под видом игры «думаем вслух». Экспериментатор дает определенное слово, а ребенок называет десять ассоциаций, которые приходят ему в голову в связи с этим словом. Вначале предъявляются несколько камуфляжных слов-стимулов, а затем называются значимые слова, такие, как «твой отец», «твоя мать» и др.

Использование теста тематической апперцепции (ТАТ) может помочь собрать информацию о взаимоотношениях ребенка с окружающими. Набор сюжетных и бессюжетных картинок в черно-белом варианте позволяет испытуемым в зависимости от уровня развития мышления, речи, чувств и на основе предыдущего жизненного опыта (апперцепции) по-разному трактовать изображаемую ситуацию. Экспериментатор, используя такой тест, может решать диагностические и коррекционные задачи, обсуждая с испытуемым вопросы: «Кто изображен на картинке? Что происходит на картинке? Что думают и чувствуют персонажи картинки? Что привело к случившемуся? Что будет?».

Наиболее распространенным методом, используемым психологом образования, являются *рисуночные техники*. Еще в 1914 г. проф. А. Лазурский пытался использовать уроки рисования для исследования личности ребенка. Наиболее популярны эти техники стали в 1950-е гг. В настоящее время используются рисуночные тесты «Дом - дерево - человек», «Автопортрет», «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур», «Картина мира», «Свободный рисунок», «Рисунок семьи».

Некоторые психологи используют рисунок в психологической диагностике, опираясь на следующие принципы:

- создания рисунка, за возникновением которого можно было наблюдать;
- классификации рисунка с точки зрения уровня развития и с точки зрения обычных признаков;
- рассмотрения рисунка как результата полифункциональной деятельности. Эта деятельность может являться полем проекции интенсивных переживаний;
- по принципу, когда больше ошибок в психологической диагностике было вызвано преувеличенной проективной интерпретацией, чем опущением проективной интерпретации.

Отсюда:

- рисунок не следует использовать в качестве единственного отправного пункта проективной интерпретации.
- проективные тенденции следует проверять при помощи исследований, сопоставления с результатами дальнейших испытаний, в разговоре с родителями и т.п.
- рисунок может явиться индикатором не только творческих способностей, но и патологических процессов (функциональных и органических).

К основным аспектам интерпретации рисунка семьи относятся:

- а) структура рисунка семьи;
- б) особенности нарисованных членов семьи;
- в) процесс рисования.

**Метод изучения продуктов деятельности** позволяет собрать факты, опираясь на анализ материализованных продуктов психической деятельности. Исследователь, используя данный метод, имеет дело не с самим человеком, а с материальными продуктами его деятельности: учебной (сочинение, решенная задача), игровой (сюжет придуманной ребенком игры, построенный из кубиков дом), творческой (стихи, рассказы, сказки). При осуществлении этого метода важно попытаться воспроизвести процесс изготовления продукта и тем самым обнаружить особенности личности.

Требования к методу:

- 1) анализируя продукты деятельности, следует установить, являются ли они результатом типичной, характерной для данного человека деятельности или созданы случайно;
- 2) необходимо знать, в каких условиях протекала деятельность;
- 3) анализировать не единичные, а многие продукты деятельности.

**Метод опроса** обеспечивает получение информации в процессе непосредственного (беседа, интервью) или опосредованного (анкетирование, опрос) общения. Для грамотного проведения анкетирования и интервью важно четкое формулирование вопросов, так, чтобы их однозначно понимали испытуемые. В психологии разработаны правила составления вопросов (открытых и закрытых), расположения их в нужном порядке, группировки в отдельные блоки. Наиболее часто при составлении анкет и опросников встречаются следующие ошибки: используются слова, являющиеся научными терминами или непонятными опрашиваемому; в качестве значений признака применяются неконкретные и общие понятия («часто - редко», «много - мало»), их следует конкретизировать (регулярно - «раз в неделю», «раз в месяц», «раз в год» и т.д.); психолог пытается увлечь опрашиваемого, предлагая неравноценные ответы или используя сленг.

Для проведения беседы важна обстановка доверия между психологом и тем, кого он опрашивает. Необходимо знать правила установления контакта, владеть техниками эффективного общения, способами расположения к себе собеседника.

**Социометрия** – метод изучения особенностей межличностных отношений в малых группах. Он состоит в том, что основным измерительным приемом является вопрос, отвечая на который каждый член группы проявляет свое отношение к другим. Результаты заносятся на социограмму - график, на котором стрелками указаны выборы (отвержения) членов группы, либо в таблицу, в которой подсчитывается число выборов, полученное каждым членом группы. Положительный статус характеризует лидерскую позицию члена группы. Негативный - дезорганизующие тенденции в поведении личности. Используются групповые и индивидуальные формы социометрии, а также модификации в виде игры, рисуночных тестов и др.

**Биографический метод** – сбор и анализ данных о жизненном пути личности. Исследование жизненного стиля и сценария личности (метод генограммы, анализа ранних детских воспоминаний) может быть использовано для выявления особенностей формирования жизненного стиля ребенка. Данный метод несет большую терапевтическую и коррекционную нагрузку как в условиях индивидуального, так и группового консультирования.

Генограмма представляет собой форму семейной родословной, на которой записывается информация о членах семьи, по крайней мере в трех поколениях. Генограмма показывает семейную информацию графически, что позволяет быстро визуализировать сложные семейные паттерны. Генограмма служит также источником гипотез о том, как актуальные проблемы связаны с семейным контекстом и развитием во времени.

Анализ ранних детских воспоминаний направлен на выявление актуального жизненного стиля личности. Психолог предлагает как можно более подробно описать несколько самых ранних детских воспоминаний и попытаться дать им название, начиная с фраз типа «Моя жизнь – это...», «Жить – это значит...». При проведении методики важно фиксировать внимание на деталях воспоминаний, на эмоциональном отношении к происходящему в детстве, к особенностям людей, представленных в воспоминании.

В рамках транзактного анализа предложены процедуры исследования жизненного сценария. Психолог стимулирует в ходе беседы с испытуемым обсуждение таких вопросов, как: «В честь кого вас назвали? Каким вы были ребенком в семье (первым, вторым...) и как повлияло появление второго ребенка на вас? Какие пословицы или поговорки могут отразить ценности, отстаиваемые вашей семьей? Как планировали ваше будущее родители?» и т.д.

**Математические методы в психолого-педагогическом исследовании** используются как вспомогательные при планировании и обработке результатов эксперимента, тестовых обследований, анкетирования и опроса.

**Методы оказания психологической помощи и поддержки** субъектам образовательного процесса направлены на создание условий для целостного психологического развития школьников и на решение конкретных проблем, возникающих в процессе развития. К ним относятся: активное социальное обучение (тренинг), индивидуальное и групповое консультирование, психологическая коррекция.

*Активное социальное обучение (тренинг)* – это совокупность методов, направленных на развитие знаний, социальных установок, умений и навыков самопознания и саморегуляции, общения и межличностного взаимодействия. Приемы, которые использует психолог при проведении тренинга: ролевая игра, групповая дискуссия, психогимнастика, тренировка поведенческих навыков, анализ ситуаций, элементы психодиагностики и др. Для получения участниками тренинга обратной связи может быть использована аудио- и видеоаппаратура. К настоящему времени в арсенале педагогической психологии накоплено большое количество программ активного социального обучения, обеспечивающих работу психолога с детьми, с педагогами и родителями.

Целью *психологического консультирования* является культурно-продуктивная личность, обладающая чувством перспективы, действующая осознанно, способная разрабатывать различные стратегии поведения и анализировать ситуацию с различных точек зрения. При консультировании школы как организации психолог ориентирован на оптимизацию организационных и управленческих структур. Психолог может выступать как консультант по организационному развитию, направляя свои действия на изменение социальных отношений, взглядов людей и структуры организации с целью улучшения ее функционирования и обеспечения развития. Консультирование может проводиться в индивидуальной и групповой формах. Методологическая и теоретическая подготовленность психолога, ориентированность в основных подходах к пониманию целей и средств консультирования, специфика заявленной проблемы обуславливают основания его работы с личностью или группой. В практике работы школьного психолога наиболее успешно используются поведенческий, транзактный, гуманистический и когнитивно-ориентированный подходы, элементы гештальт-терапии, психосинтеза, телесно-ориентированной терапии.

*Психологическая коррекция* – направленное психологическое воздействие на те или иные психологические структуры с целью обеспечения полноценного развития и функционирования личности. В арсенале школьных психологов много программ, направленных на развитие и коррекцию познавательной области учащихся, эмоционально-личностной сферы.

## **Тема 2**

### **История становления педагогической психологии как науки**

*Этапы становления педагогической психологии. Разработка теоретических основ педагогической психологии. Принципы современной педагогической психологии.*

#### **Этапы становления педагогической психологии**

<p><b>1 этап</b> <b>XVII–XIX в.</b></p>
---

Этот период представлен именами  
Я.А. Коменского (1592–1670);  
Ж.-Ж. Руссо (1712–1778);  
И. Песталоцци (1746–1827);  
И. Гербарта (1776–1841);

А. Дистерверга (1790–1866);  
К.Д. Ушинского (1824–1870);  
**П.Ф. Каптерева (1849–1922).**

В конце XVIII века вышла книга врача *Д. Тидемана* о развитии психических способностей ребенка.

В 1851 г. была опубликована книга *Лебшица* «История развития души ребенка».

В конце 1870 г. русский психиатр *И. А. Сикорский* опубликовал исследование об особенностях утомления детей.

В 1881 г. *В. Прейер* издал книгу «Душа ребенка». В ней были описаны результаты ежедневного наблюдения за развитием собственного сына. Впервые дается анализ развития всех психических сил ребенка (органов чувств, моторики, воли, рассудка, языка), предлагаются методики изучения детского возраста.

В 1868 г. *К. Д. Ушинский* в книге «Человек как предмет воспитания» предложил целостную концепцию развития человека; подчеркнул, что ребенок стоит в центре воспитания и обучения. По К. Д. Ушинскому, развитие речи ребенка – условие формирования его представлений, понятий, личности в целом.

Педагоги высказывали различные идеи о воспитании и обучении детей.

*Я.А. Коменский* в «Великой дидактике» проводил аналогию между солнцем и учителем, подчеркивая их значимость в жизни людей. Утверждал, что разумные методы преподавания должны основываться на природных особенностях ребенка. Ввел классно-урочную систему обучения.

*Ж.-Ж. Руссо* проповедовал идеи любви к ребенку. Утверждал, что обучение опирается на память, которая запечатлевает следы прежних воздействий, влияющих на поведение. Под влиянием взрослых связи между словом и поступком приводят к самостоятельному поведению.

*И. Песталоцци* понимал обучение как дело творчества самого учащегося. Считал, что цель преподавания – помочь органическому развитию человеческих способностей, обучение – это искусство содействовать естественному стремлению человека развиваться.

*И. Герbart* поставил вопрос об авторитете учителя и обозначил психологическую дистанцию во взаимоотношениях педагогов и учеников. Общий смысл его теории – подавление самостоятельности ребенка и подчинение его взрослому.

*П.Ф. Каптерев* ввел понятие «педагогическая психология», которое вошло в научный оборот с появлением в 1877 г. книги «Педагогическая психология»; осуществил фундаментальный анализ трудов великих дидактов и представителей экспериментальной психологии; ввел понятие «образование» – как совокупность обучения и воспитания.

*С.Т. Шацкий* разработал концепцию гуманизации и демократизации воспитания, создал модель педагога, сформулировал требования к его социально-педагогической и профессиональной компетентности.

<p style="text-align: center;"><b>2 этап</b> <b>конец XIX в. – сер. XX в.</b></p>
---

Педагогическая психология оформляется в самостоятельную отрасль науки. Определяются две тенденции ее развития:

- первая тенденция связана с комплексной разработкой проблем психического развития ребенка, особенностей его обучения и развития, профессиональной деятельности учителя (*Н.Х. Вессель, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, Б. Анри, Э. Клапаред, Дж. Дьюи*);

• вторая – с выходом работ *Г. Ле Бона* «Психология воспитания» (1910) и *В.А. Лайя* «Экспериментальная дидактика» (1903), определивших самостоятельность экспериментальной психологии в обучении и воспитании.

В это время складываются специальные педагогические системы: Вальфдорская школа, система М. Монтессори.

В Европе при школах открываются лаборатории: в Германии – Э. Меймана; в Англии – Дж. Селли; во Франции – А. Бине.

В России в 1906–1916 гг. проходят съезды по педагогической психологии и экспериментальной педагогике (этот термин Э. Меймана долгое время трактовался как синоним педагогической психологии). Особый интерес на этих съездах вызвали выступления педологов. **Педология** – особое психолого-педагогическое направление,

в котором на основе совокупности психофизиологических, анатомических, психологических, социологических измерений диагностировалось развитие ребенка (*Дж. Болдуин, Э. Киркпатрик, Э. Мейман, М.Я. Басов, П.П. Блонский*). Значительный вклад внёс в историю науки Всесоюзный съезд по борьбе с детской дефективностью, беспризорностью, преступностью (1920 г.), председательствовал на котором *В.П. Кащенко*, заявивший, что в появлении трудных детей виновато общество

В 1936 г. вышло постановление ЦК ВКП (б) «О педологических извращениях в системе Наркомпроса», в котором педология обвинялась в перенесении идей буржуазной науки в советскую педагогику. По этой причине развитие психолого-педагогических исследований было приостановлено.

**3 этап**  
**начало 50-х гг. XX в.**  
**до наших дней**

Создаются собственно психологические теории обучения, то есть основы педагогической психологии.

В 1954 г. Б. Скиннер выдвигает идею программированного обучения, которую далее разрабатывали *Л.Н. Ланда, В. Оконь, М.И. Махмутов, А.М. Матюшкин*.

Появляются первые публикации *П.Я. Гальперина* и *Н.Ф. Талызиной*, излагавшие исходные позиции теории поэтапного формирования умственных действий.

В 1960-е годы определяются теории развивающего обучения (*Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова*).

В 1980-е активно разрабатывается теория учебной деятельности, ее характеристики и структуры (*А.К. Маркова, Л.П. Ительсон, И.И. Ильясов, Н.А. Менчинская*).

Выделяются следующие направления исследований:

- психология труда учителя (*А.К. Маркова, Л.М. Митина*);
- проблема педагогических способностей (*Н.Д. Левитов, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Крутецкий*);
- характеристика субъективных и профессиональных качеств педагога (*Н.В. Кузьмина*).

Формирование современной педагогической психологии определяется гуманитарными идеалами научности, направленными на становление самостоятельного, жизнеспособного человека как уникального духовного образования в условиях обучения и воспитания.

**Принцип социальной целесообразности.** Развитие педагогической психологии обусловлено системой социальных ценностей и ожиданий, принятых в рамках образовательной системы и в обществе в целом, которые определяют социальную целесообразность тех или иных действий теории и практики. Так, на настоящем этапе социаль-

но целесообразным становится создание таких образовательных систем, которые способствуют воспитанию самостоятельной, автономной личности, способной к определению и реализации целей собственного развития и дальнейшего развития общества.

Любое психическое явление или система, ставшие предметом изучения педагогической психологии, анализируется с точки зрения социальной целесообразности *на двух уровнях*:

– *уровень адаптации* (непротиворечие индивидуальных норм субъекта общественным требованиям при обеспечении своей жизнедеятельности);

– *уровень преобразования* себя и общества (создание новых общественно-исторических форм, способствующих развитию данного человека (системы) и прогрессу общества в целом).

### **Принципы современной педагогической психологии**

**Принцип единства теории и практики.** Образовательная практика является основным источником проблем для теоретических и экспериментальных исследований педагогической психологии, а также критерием оценки их результативности. Психолого-педагогическая теория и практика взаимно влияют друг на друга.

Выделяются три ключевых вопроса при организации взаимодействия теории и практики педагогической психологии:

✓ *Зачем?* Поиск смысловых оснований применения новых психологических знаний человеком (вовлечение человека в событийную общность с новым знанием и с психологом, приобретение личностного смысла в новом знании, приобретение потенциала для совершения дальнейших преобразований).

✓ *Что?* Определение целей психологического воздействия (в зависимости от понимания природы человека и его развития);

✓ *Как?* Оценка эффективности применяемых психотехник (целесообразность применения, характер влияния психолога, краткосрочные и долгосрочные результаты влияния психолога).

**Принцип развития.** Целью любого воздействия теории и практики педагогической психологии является становление, развитие участников образовательного процесса и системы образования в целом. Любое явление и процесс изучается в развитии и становлении, а не в качестве завершенной системы. Эффективная система образования и воспитания гармонично сочетает в себе развитие трех типов:

– *рост и созревание* – приобретение психических новообразований путем их биологического вызревания в процессе онтогенеза без активного вмешательства со стороны участников образовательного процесса. Примерами образовательных систем, основанных на данном типе развития, являются системы свободного воспитания личности (Вальдорфская школа, школа М. Монтессори и другие);

– *формирование* – приобретение психических новообразований за счет интериоризации общественного опыта и норм, активно транслируемых взрослыми участниками образовательного процесса. Образовательные подходы, основанные на данном типе развития, – бихевиористический и деятельностный;

– *преобразование* – приобретение психических новообразований через самостоятельный поиск средств собственного психического развития. Данный тип развития осуществляется при содействии взрослых участников образовательного процесса, основная задача которых состоит в создании возможностей для самосовершенствования ребенка. Гуманистическая педагогика, экзистенциально-гуманистический и субъектный подходы к образованию реализуют данный принцип развития на практике.

**Принцип детерминации** позволяет устанавливать взаимосвязь предмета исследования с предыдущими или последующими событиями и отношениями его жизни, прогнозировать его дальнейшее поведение в зависимости от определенных воздействий среды. Выделяется два типа детерминации:

**Каузальная детерминация** устанавливает такие отношения между психическими явлениями, когда событие/отношение прошлого опыта неизбежно приводит к формированию определенного психического качества человека. Например, девиантное поведение подростка позволяет предположить наличие неблагоприятных факторов семейного воспитания данного ребенка и выработать программу их оптимизации. Недостатками интерпретации, построенной на каузальной детерминации, являются влияние стереотипов, а также жесткая привязанность к прошлому опыту субъекта, невозможность рассмотрения уникальных возможностей субъекта в преодолении каких-либо трудностей.

**Целевая детерминация** устанавливает такие отношения между психическими явлениями, когда цели и ценности субъекта направляют и определяют его жизнедеятельность. Психологическая помощь девиантному подростку в данном случае будет строиться на основе выявления его жизненных целей и ценностей, а также формирования самостоятельных навыков достижения данных целей.

**Принцип системности.** Предмет исследования рассматривается как компонент системы, имеющей самостоятельную цель функционирования. В педагогической психологии целью любой системы является развитие ее участников, осуществляемое на различных уровнях:

- *индивидуальном*, который включает в себя генотипические, когнитивные, эмоционально-волевые, потребностно-мотивационные, личностные особенности;
- *социальном*, в котором содержатся коммуникативные навыки участников, выполнение социальных ролей, принципы существования социальной общности;
- *духовном*, имеющем ценностно-смысловые основания существования человека, субъектность человека – баланс между индивидуальными и социальными детерминантами поведения, отраженную субъектность – вклад в культуру и жизнь других людей.

После того как установлен состав уровней системы, анализируются взаимоотношения между ними, выявляются закономерности их функционирования, изучается генезис системы и системные качества изучаемого предмета.

### **Тема 3**

#### **Психологическая характеристика образования и его основных тенденций**

*Образование как общественный феномен. Основные тенденции современного образования.*

##### **Образование как общественный феномен**

Существует несколько подходов к определению понятия «образование».

**Образование** объединяет собственно обучение и воспитание как интернализацию социокультурных ценностей общества, которые разделяются его членами (нормы, правила, традиции, заповеди, нравственно-этический кодекс).

**Образование** как социальный институт есть сложная система, формирующаяся в соответствии с теми конкретными общественно-историческими условиями, которые характеризуют каждый конкретный период ее развития.

**Образование** – специально организованная система внешних условий, создаваемых в обществе для развития человека (воспитательно-образовательные учреждения, повышение квалификации и переподготовка).

**Образование** – процесс и результат усвоения человеком опыта поколений в виде системы знаний, умений, навыков и отношений.

**Образование** – целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, сопровождающийся констатацией достижения гражданином определенных государством образовательных уровней.

Образование рассматривается в трех плоскостях.

1. Образование как система

- *социальный масштаб*: образование в мире, стране, регионе, организации; образование государственное, частное, общественное, светское, другое;

- *ступени образования*: дошкольное, школьное со своими ступенями, высшее, последипломное, аспирантура, докторантура;

- *профиль*: общее, специальное, дополнительное, профессиональное.

2. Образование как результат

- *образ результата*, который зафиксирован в форме образовательного стандарта;

- *человек*, прошедший обучение в определенной образовательной системе, с его образованностью, которая формируется в результате окончания учебного заведения и удостоверяется сертификатом.

3. Образование как процесс

- *обучение* как целенаправленная, последовательная передача (трансляция) общественно-исторического, социокультурного опыта другим людям в специально организованных условиях семьи, учебных заведений (детский сад, школа, вуз) сообщества;

- *научение* как процесс и результат приобретения индивидуального опыта биологической системой (от простейших до человека).

**Основные тенденции современного образования**

Выделяются следующие *тенденции* современного образования (по А.А. Вербицкому):

- осознание каждого уровня образования как органической составной части непрерывного образования (преемственность образования);

- индустриализация компьютеризация и технологизация обучения, что усиливает интеллектуальную деятельность современного общества;

- переход от преимущественно информационных форм к активным методам и формам обучения с включением элементов проблемности, научного поиска, использование резервов самостоятельной работы;

- стимуляция, развитие и организация творческой самостоятельной деятельности обучающихся как переход от жестко регламентированных способов организации учебного процесса к развивающим, активизирующим, игровым;

- организация взаимодействия обучающего и обучающегося как коллективной совместной деятельности, перенесение акцента с обучающей деятельности педагога на познавательную деятельность учащегося.

## Модуль 2 ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

### Тема 4 Теории научения

*Понятие учение, научение, обучение. Виды и механизмы научения. Теории научения. Культурно-историческая концепция Л. С. Выготского. Основные подходы к решению проблемы соотношения обучения и развития*

#### **Понятие учение, научение, обучение**

В образовательном процессе выделяются следующие составляющие: обучение, научение, учение.

#### **Научение**

– процесс и результат приобретения индивидуального опыта биологической системой (от простейших до человека).

#### **Учение**

– научение человека в результате целенаправленного, сознательного присвоения им общественно-исторического опыта и формируемого на этой основе индивидуального опыта.

#### **Обучение**

– целенаправленная, последовательная передача (трансляция) общественно-исторического, социокультурного опыта другим людям в специально организованных условиях семьи, учебных заведений (детский сад, школа, вуз), сообщества.

#### **Определения процесса учения:**

*(по И. И. Ильясову)*

1. Приобретение знаний и умений решать разные задачи (*Я.А. Коменский*).
2. Усвоение знаний, умений и развитие, совершенствование общих познавательных процессов (*И. Герберт*).
3. Приобретение знаний, умений и навыков в определенных дисциплинах (*А. Дистерверг*).
4. Активный мыслительный процесс, связанный с преодолением затруднений при возникновении проблемной ситуации (*Дж. Дьюи*).
5. Активный процесс построения новообразований из элементов чувственного и мыслительного содержания при необходимом участии внешних движений (*В. Лай*).
6. Получение знаний и решение проблем (*К.Д. Ушинский*).
7. Активный процесс самостоятельности ученика, являющийся внутренней стороной педагогического процесса (*П.Ф. Каптерев*).
8. Изменение поведения, изменение внешних реакций на изменяющиеся стимулы (*Дж. Уотсон, Э. Торндайк, Б. Скиннер, К. Халл*).
9. Приобретение новых планов, когнитивных карт (*Э. Толмен*).
10. Усвоение значения и инструментальных реакций (*Ч. Осгуд*).
11. Переструктурирование прежних структур опыта через образование новых форм деятельности (успех) и их сохранение (*К. Коффка*).

12. Разные виды приобретения опыта по трем основаниям – постепенность, неосознанность, осознание (*Ж. Пиаже*).
13. Изменение содержания отражения объектов действительности в трех формах – внешнедвигательной, чувственно-образной и символической (*Д. Брунер*).
14. Регулируемый процесс получения, кодирования, хранения и использования информации (*Р. Гэгни*).
15. Вид деятельности, в которой субъект в данной ситуации изменяется под влиянием внешних условий и в зависимости от результатов собственной деятельности, строит свое поведение и свои психические процессы так, чтобы понизить новой информацией степень своей неуверенности и найти правильный ответ или адекватное правило поведения (*Й. Лингарт*).
16. Приобретение знаний, умений и навыков, а развитие – приобретение способностей, новых качеств (*Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн*).
17. Усвоение знаний на основе совершаемых субъектом действий (*П.Я. Гальперин*).
18. Специфический вид учебной деятельности (*Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов*).
19. Тип ведущей деятельности, в русле которой формируется личность, ее интеллект, частные виды деятельности (*А.Н. Леонтьев*).

### **Виды и механизмы научения**

Виды научения, встречающиеся в мире животных:

- *простейший механизм импринтинга* – быстрое автоматическое приспособление организма к конкретным условиям жизни благодаря готовым с рождения формам поведения – безусловным рефлексам;
  - *условнорефлекторное научение* – возникновение новых форм поведения на первоначально нейтральный стимул. Впоследствии стимулы начинают выполнять сигнальную роль. Условные стимулы могут быть связаны с условными реакциями во времени и пространстве (ассоциации);
  - *оперантное научение* – приобретение опыта путем проб и ошибок. Реакции, обеспечивающие оптимальное приспособление организма к ситуации, закрепляются в опыте.
- У человека встречаются особые, высшие формы научения:
- *викарное* – научение через прямое наблюдение за поведением других людей, в результате которого человек сразу перенимает и усваивает увиденные формы поведения. Наиболее значимо на ранних стадиях онтогенеза;
  - *вербальное* – приобретение нового опыта через язык, когда новые знания передаются в символической форме через многообразные знаковые системы. Становится основным с момента усвоения речи.

**Механизмы**, за счет которых реализуется процесс научения:

- формирование ассоциаций;
- формирование условных рефлексов;
- формирование реакций;
- привыкание;
- сенсбилизация;
- подражание;
- различение;
- обобщение;
- рассуждение;
- инсайт;
- творчество.

## **Теории научения**

### **Ассоциативная**

Господствовала до конца XIX века. Впервые мысль об ассоциациях высказал *Дж. Локк*. Изложение принципа «ассоциация – память – обучение» принадлежит *Д. Гартли*. *Дж. Ст. Милль* провел анализ основных законов ассоциации (по сходству, смежности), которые были определены как условия лучшего запоминания.

Последователи этой теории анализировали законы возникновения ассоциаций, которыми объясняли условия запоминания материала. Мышление рассматривалось как репродуктивная функция памяти. Частота повторения ассоциаций считалась теоретическим основанием механического повторения как основного способа заучивания.

### **Бихевиористская**

Согласно этой теории, процесс учения – установление определенной связи между стимулами и реакциями. *Э. Торндайк* в экспериментах с животными выдвинул и эмпирически подтвердил теорию научения как теорию проб и ошибок. *Дж. Уотсон* перенес выводы Э. Торндайка на процесс обучения людей.

Основные законы образования и упрочения связи:

- *закон эффекта* – связь между стимулом и реакцией закрепляется после получения положительного подкрепления, обуславливающего удовлетворение. Отрицательное подкрепление (наказание, неуспех) приводят к уничтожению связи «стимул – реакция»;
- *закон упражняемости* – чем чаще повторение, тем прочнее связь;
- *закон готовности* – скорость образования связи «стимул – реакция» зависит от наличного состояния субъекта, то есть от готовности к действию;
- *принцип переноса навыка* – выработанный для определенного действия навык путем упражнений можно перенести в схожую систему действий.

### **Необихевиоризм**

Его представители в схему «стимул – реакция» ввели промежуточные переменные:

*Э. Толмен* – когнитивную карту, матрицу ценностей, центральную категорию образа;

*А. Халл* – цели, мотивации, антиципации;

*Б. Скиннер* – управление поведением.

Такого рода идеи дополнили и усложнили картину понимания процесса обучения, подтвердили и дополнили законы обучения.

### **Гештальтпсихология**

*К. Коффка* критиковал теорию обучения как теорию проб и ошибок. Он объяснял обучение через понятие гештальта. Главной задачей процесса обучения является обучение пониманию, охвату целого, общего соотношения частей целого, которое наступает в результате инсайта. *К. Коффка* считал, что основной механизм обучения чтения, письму – подражание, а особое значение имеет образец для подражания.

### **Теория социального научения**

Научение, согласно этой теории, проходит через имитацию, подражание и более всего – идентификацию, в процессе которой личность заимствует мысли, чувства и действия от другой личности, выступающей в качестве модели (*А. Бандура*). В схему «стимул – реакция» автор включил четыре промежуточных процесса:

- внимание к действию модели – образца для подражания;
- память о действиях модели;
- наличие сенсорных возможностей и навыков для воспроизведения действий;
- мотивация для воспроизведения действий модели.

Также *А. Бандура* подчеркивал значимость авторитета модели для обучающегося.

### **Когнитивные теории**

Развитие личности связано с развитием познавательных процессов. Человек есть познающее, думающее, анализирующее существо. Реакция личности зависит не от са-

мой ситуации, а от ее субъективной интерпретации личностью. После выполнения реакции человек анализирует свои действия, после чего корректирует интерпретацию ситуации и тип реакции.

*Дж. Брунер* подчеркивал, что обучение должно давать исходные знания и умения для переноса реакции на другие ситуации. Процесс овладения предметом (научения) включает три составляющие:

- 1) получение новой информации;
- 2) трансформация, расширение и приспособление новых знаний;
- 3) проверка адекватности знаний новой задаче.

### ***Гуманистические теории***

Их представители считают, что каждому человеку присуща потребность в самосовершенствовании и саморазвитии. Обучение, воспитание и развитие есть надличностные факторы (*К. Роджерс, А. Маслоу*).

Основные факторы развития:

- самообучение;
- самовоспитание;
- самообразование;
- саморазвитие.

Перечисленные процессы есть следствие действия внутренних душевных сил, без которых влияние внешних факторов безрезультатно.

### ***Идеи отечественной психологии***

Культурно-историческая концепция Л. С. Выготского.

Сформулировал основные законы психического развития:

- детское развитие имеет свой ритм и темп, которые меняются в зависимости от возраста;
- развитие есть цепь качественных изменений,
- психика ребенка принципиально отличается от психики взрослого;
- развитие психических процессов ребенка происходит неравномерно;
- психическое развитие есть развитие высших психических функций, которые опосредованны, осознанны, произвольны, системны. Они формируются в процессе овладения выработанными человечеством средствами производства;
- детское развитие подчиняется общественно-историческим законам и идет путем присвоения исторического опыта человечества. Обучение – движущая сила развития, которая опирается на зону ближайшего развития, то есть те психические функции, которые находятся в процессе созревания;
- человеческое сознание есть структура и система психических процессов. Каждому возрасту соответствует ведущий психический процесс, который подчиняет себе остальные. Обучение перестраивает систему сознания.

Развивали идеи Л. С. Выготского:

*А.Н. Леонтьев* – ввел понятие ведущего вида деятельности, доказал, что процесс развития идет благодаря деятельности с предметами.

*Д.Б. Эльконин, А.В. Запорожец, В.В. Давыдов* – отмечали, что в ведущей деятельности перестраиваются психические процессы; содержание и форма ведущей деятельности зависят от исторических условий развития ребенка, при усвоении общественно выработанных способов действий с предметами происходит формирование ребенка как члена общества; обучение идет в единстве материальной и психической деятельности; научение понимается как процесс присвоения личностью социокультурного опыта, накопленного человечеством.

### **Основные подходы к решению проблемы соотношения обучения и развития:**

- между обучением и развитием отсутствует связь (Ж. Пиаже). Эта независимость выражается, в частности, в том, что мышление ребенка проходит через известные стадии, независимо от того, обучается он или не обучается. А относительность независимости этих процессов состоит в том, что для того, чтобы обучение стало возможным, развитие должно подготовить для этого соответствующую основу. Обучение в этом случае «идет в хвосте развития», оно как бы надстраивается над созреванием. Согласно этой теории, развитие ребенка есть следствие внутреннего, спонтанного самоизменения, на которое обучение не оказывает никакого влияния.;

- обучение и развитие – тождественные процессы (У. Джемс, Э. Торндайк). Считается, что ребенок развивается в меру того, как он обучается, поэтому развитие есть обучение, а обучение и есть развитие. Каждый шаг обучения считался и шагом развития ученика. При этом Э. Торндайк не видел разницы между обучением человека и обучением животного, отрицал роль сознания в обучении.

- между обучением и развитием существует тесная связь (К. Коффка). Она рассматривает само развитие как двойственный процесс: как созревание и как обучение. А отсюда следует, что созревание как-то влияет на обучение, а обучение, в свою очередь, влияет на созревание. При этом обучение понимается как процесс возникновения новых структур и усовершенствования старых, а поэтому обучение может идти не только вслед за развитием, но и впереди него, вызывая в нем новообразования. Данная теория разводит процессы обучения и развития и вместе с тем устанавливает их взаимосвязь (развитие подготавливает обучение, а обучение стимулирует развитие).

## **Тема 5**

### **Общая характеристика учебной деятельности**

*Общая характеристика учебной деятельности. Внешняя структура учебной деятельности. Внутренняя структура учебной деятельности.*

#### **Общая характеристика учебной деятельности**

В общей теории учения (Я.А. Коменский, А. Дистерверг, К.Д. Ушинский, М.Я. Басов, П.П. Блонский, Л.С. Выготский) сформировалась собственно психологическая теория учебной деятельности (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, А.К. Маркова, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина).

**Учебная деятельность (УД)** – это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий и побуждаемая мотивами собственного роста.

Психологические основы УД были заложены Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, конкретное содержание сформулировано А.Н. Леонтьевым. Наиболее полное определение учебной деятельности дано Д.Б. Эльconiным:

*Содержательные характеристики УД:*

- направлена на овладение учебным материалом и решение учебных задач;
- ней осваиваются общие способы действий и научные понятия;
- общие способы действия предваряют решение задач;
- отвечает познавательной, ненасыщаемой потребности;
- ведет к изменениям в самом субъекте;
- в ней изменяются психические свойства и поведение обучающегося в зависимости от результатов собственных действий.

*Деятельностные характеристики УД:*

- субъектность;
- активность;
- предметность;
- целенаправленность;
- осознанность.

*Общественный характер УД*

- по содержанию – направлена на усвоение богатств культуры и науки, накопленных человечеством;
- по смыслу – общественно значима и оцениваема;
- по форме – соответствует общественно выработанным нормам обучения и - осуществляется в специальных общественных учреждениях.

Продуктом учебной деятельности является структурированное и актуализируемое знание, лежащее в основе умения решать требующие его применения задачи в разных областях науки и практики. Продуктом также является внутреннее новообразование психики и деятельности в мотивационном, ценностном и смысловом планах.

Учебная деятельность имеет внешнюю структуру, состоящую из таких основных компонентов, как мотивация; учебные задачи в определенных ситуациях в различной форме заданий; учебные действия; контроль, переходящий в самоконтроль; оценка, переходящая в самооценку. Каждому из компонентов структуры этой деятельности присущи свои особенности (см. Приложение).

**Учебная задача** – отраженное в сознании требование выполнить некое действие, чтобы привести в соответствие неизвестное и требуемое; сложная система информации об объекте, где часть сведений представлена, а часть неизвестна.

В состав учебной задачи входят:

- предметная область (класс обозначенных объектов).
- отношения (связывающие объекты).
- требование (указание цели: что необходимо установить).
- оператор задачи (совокупность действий, которые нужно произвести, чтобы выполнить решение).

*Особенности учебной задачи:*

- направленность на субъект,
- неопределенность,
- многозначность (одна УЗ помогает достигать разных целей учения, для достижения одной цели необходимо решение нескольких задач).

**Учебные действия** – это акты активности субъекта, составляющие операциональную часть учебной деятельности

Выделяют следующие *виды* учебных действий:

- с позиции субъекта деятельности,
  - целеполагание;
  - программирование;
  - планирование;
  - исполнительские действия: *вербальные – невербальные; формализованные – неформализованные; предметные – вспомогательные;*
  - контроль;
  - оценка.
- с позиции предмета учебной деятельности,
  - преобразующие действия;
  - исследовательские действия;

- в соотношении с психической деятельностью:
  - мыслительные операции: *анализ, синтез, сравнение, обобщение, классификация, абстрагирование;*
  - перцептивные действия: *опознание, идентификация;*
  - мнемические действия: *запечатление, фильтрация, структурирование, сохранение, актуализация информации;*
- по соотношению продуктивности:
  - репродуктивные действия: *исполнительские, воспроизводящие;*
  - продуктивные действия: *целеобразование, преобразование, воссоздание.*

### **Контроль (самоконтроль)**

Всякое учебное действие становится произвольным и регулируемым только при наличии контроля. Контроль предполагает три звена:

- модель, образ желаемого результата;
- процесс сличения образа и реального действия;
- принятие решения о коррекции или продолжении действия.

П.П. Блонский выделил следующие *стадии* проявления самоконтроля:

- отсутствие самоконтроля;
- полный самоконтроль (учащийся проверяет полноту и правильность усвоенного материала);
- выборочный самоконтроль;
- видимый самоконтроль отсутствует, осуществляется на основе прошлого опыта.

### **Оценка (самооценка) (по А.В. Захарову)**

Оценка есть система критериев для соотнесения образа результата и реальных результатов (промежуточных и конечного), а также моделей действий и реальных действий.

Оценка представляется вначале внешним по отношению к обучающемуся действием (оценка педагога), затем переходит, как и контроль, в самооценку как внутреннее действие обучающегося.

Формирование предметной самооценки в структуре деятельности имеет важную особенность – переход самооценивания в качество, характеристику субъекта деятельности – его самооценку. Значимость оценки (самооценки) для общей структуры учебной деятельности обуславливается тем, что именно в этих компонентах фокусируется связь деятельностного и личностного, именно в них предметное процессуальное действие переходит в личностное, субъектное качество, свойство.

### **Предметное содержание УД (внутренняя структура)**

ПРЕДМЕТ	– это то, на что направлена деятельность УД направлена на изменение самого субъекта деятельности (обучающегося человека)
СРЕДСТВА	– это то, с помощью чего осуществляется деятельность
СПОСОБЫ	– это то, как получают знания
ПРОДУКТ	– это то, что получается в итоге Это структурируемое и актуализированное знание и внутреннее новообразование психики и деятельности
РЕЗУЛЬТАТ	– это то, к чему приводит деятельность. Результатом является поведения субъекта и испытываемая им потребность: – продолжать деятельность; – уклоняться от деятельности.

## **Тема 6**

### **Учебная мотивация**

*Мотивы и мотивационная сфера личности. Понятие учебной мотивации. Виды учебных мотивов. Проблемы учебной мотивации.*

#### **Мотивы и мотивационная сфера личности**

**Мотив учения** – направленность на различные стороны учебной деятельности, которая формируется в процессе обучения через предметное содержание деятельности и через отношения, складывающиеся между участниками учебного процесса.

*Критерии мотивации:*

- 1) содержательные:
  - *смысловая наполненность* (наличие личностного смысла как показателя личностной пристрастности и заинтересованности в процессе учения и его результатах);
  - *действенность* (степень влияния мотивации на ход учебной деятельности и поведение в целом);
  - *зрелость* (отношение учебных мотивов к другим побуждениям);
  - *самостоятельность* (возникновение и проявление мотивации без излишнего внешнего воздействия);
  - *осознанность мотива*;
  - *широта охвата* учебной мотивацией различных аспектов учебной работы;
- 2) динамические:
  - *устойчивость* (постоянство учебных интересов и стремлений школьника);
  - *эмоциональная окраска* (положительное или отрицательное отношение к школе, обучению);
  - *сила* (сложность задач, на которые направляются учебные усилия школьника).

#### **Понятие учебной мотивации**

**Учебная мотивация** определяется как частный вид мотивации, включенной в деятельность учения, учебную деятельность. Как и любой другой вид, учебная мотивация определяется целым рядом специфических для этой деятельности факторов.

Во-первых, она определяется самой образовательной системой, образовательным учреждением, где осуществляется учебная деятельность;

во-вторых, – организацией образовательного процесса;

в-третьих, – субъектными особенностями обучающегося (возраст, пол, интеллектуальное развитие, способности, уровень притязаний, самооценка, его взаимодействие с другими учениками и т.д.);

в-четвертых, – субъектными особенностями педагога и прежде всего системой его отношений к ученику, к делу;

в-пятых, – спецификой учебного предмета.

Учебная мотивация, как и любой другой ее вид, системна. Она характеризуется направленностью, устойчивостью и динамичностью.

Учебная деятельность побуждается прежде всего внутренним мотивом, когда познавательная потребность «встречается» с предметом деятельности – выработкой обобщенного способа действия – и «опредмечивается» в нем, в то же время она побуждается самыми разными внешними мотивами, например самоутверждения, престижности, долга, необходимости, достижения и другие.

В исследованиях по этой проблеме (Е.И. Савонько, Н.М. Симонова, А.К. Марковой) раскрыты факторы, через которые можно воздействовать на внутрискруктурную динамику мотивационных структур, а следовательно, управлять их перестройкой. К таким факторам относятся: снятие оценки и временных ограничений; демократический стиль общения; ситуация выбора; личностная значимость; продуктивный, творческий вид работы.

## **Виды учебных мотивов**

*Аспекты мотивации:*

- по отношению к учебному предмету
  - *широкие познавательные мотивы* (появляются как интерес к новым занимательным фактам и закономерностям);
  - *учебно-познавательные мотивы* (направлены на усвоение способов добывания знаний);
  - *мотивы самообразования* (побуждают к самостоятельному совершенствованию знаний и способов их добывания);
- по отношению к другим людям
  - *широкие социальные мотивы* (стремление быть полезным обществу, получать знания в интересах будущей деятельности);
  - *узкие социальные мотивы* (стремление занять достойное место в системе отношений с другими людьми: сверстниками, педагогами, родителями);
  - *мотивы социального сотрудничества* (направленность на осмысление процесса социального взаимодействия и самосовершенствование личности).

Данные аспекты проявляются в конкретных мотивах:

- познавательные (определяют отношение учащихся к содержанию учения, желание учиться и стать образованным);
- позиционные (стремление занять достойное место в классе);
- мотивы собственного роста и совершенствования (постоянная потребность быть значимым, интересным, ценным взрослым и сверстниками);
- узкие учебные мотивы (стремление заниматься учебной деятельностью из-за неуспеваемости и желания исправиться);
- мотивы престижа (быть лучше среди сверстников);
- мотивы учебного сотрудничества;
- мотивы социального сотрудничества;
- аффилиативные мотивы (потребность в общении);
- мотивы социального благополучия (желание успешно завершить обучение и продолжить образование дальше);
- мотивы эмоционального благополучия (связаны с самочувствием учащихся);
- любовь к близким (желание не приносить неприятности родным и близким);
- мотивы избегания неудач (стремление заниматься учебной деятельностью во избежание наказания из-за неуспеваемости).

## **Проблемы учебной мотивации**

Проблема мотивации на учебу – одна из важнейших и острейших проблем школы. Одному ученику интересно на уроке, другому – скучно, один хочет учиться, а другой – пассивен. Почему так происходит? Для ответа на этот вопрос рассмотрим основные механизмы мотивации. Общеизвестно, что любая деятельность проходит тем более эффективно, чем более она мотивирована. Мотивация – это стремление человека что-то сделать. На сегодняшний день существует мощная теоретическая база, объясняющая психологическую сущность. Рассмотрим основные концептуальные положения мотивации.

Формирование учебной деятельности начинается с принятия ее учеником. Возникает желание выполнить ее наилучшим образом, называемое *детерминирующей тенденцией*, являющейся исходным моментом формирования учебной деятельности. Формирование этой тенденции приводит к активизации познавательной потребности,

которая определяет *личностный смысл* будущей деятельности для ученика. Так возникает первичная мотивация на учебную деятельность.

*Мотивация – это соотнесение целей, стоящих перед человеком, которые он стремится достигнуть, и внутренней активности личности, т.е. ее желаний, потребностей и возможностей.* В обучении мотивация выражается в принятии учеником целей и задач обучения как лично для него значимых и необходимых. Мотивация может быть *положительной* и *отрицательной*. Например, если ученик выражает желание учиться, стремится как можно лучше выполнить учебную деятельность – значит, у него положительная мотивация, выражающаяся в направленности на учебу. Другой ученик стремится всеми силами избежать учебы и школьных занятий, проявляя отрицательную мотивацию к учебной деятельности.

Любая деятельность, в том числе и учебная, направлена на достижение цели. *Цель – это представление о будущем результате, о том, что должно быть получено.* Цель выступает в двух аспектах.

1. Цель – результат нормативного образца, который должен быть достигнут учеником. Внешне он выражен в виде учебного задания, а внутренне – в виде субъективного образа потенциального результата. Внешние, формирующие цель воздействия, преломляясь через внутренние условия, трансформируют представление об эталонном результате в *субъективную цель деятельности*. Так формируется второй аспект цели.

2. Цель – уровень достижений, представляющий собой количественный аспект цели. В зависимости от оценки своих возможностей, стремлений, прошлого опыта и социальных факторов ученик определяет для себя тот уровень достижения цели, который для него будет удовлетворительным. Например, готовясь к контрольной работе, один ученик рассчитывает написать ее на «пятерку», а другой будет счастлив, если получит «три».

В виде цели выступает лишь желаемый результат. Именно «желаемость», привлекательность будущего результата придают ему мотивирующий характер. Привлекательность может быть *внутренней*, когда результат привлекателен сам по себе, и *внешней*, когда результат привлекателен своими последствиями. Если ученику интересна учеба тем, что он получает на уроке новые знания, то это внутренняя привлекательность учебной деятельности. Если ученик занимается, чтобы получить одобрение родителей или повысить свой статус среди одноклассников, то это внешняя привлекательность. Психологи выделили факторы внешней и внутренней привлекательности цели обучения.

*Внутренняя привлекательность возникает тогда, когда результат:*

- 1) обеспечивает самостоятельность мыслительной работы и деятельности;
- 2) открывает путь собственного развития;
- 3) обеспечивает самовыражение;
- 4) вызывает чувство удовлетворения от правильно выполненного задания;
- 5) удовлетворяет потребность в самоактуализации и самореализации;
- 6) создает чувство самооценности.

*Внешняя привлекательность возникает тогда, когда результат:*

- 1) позволяет добиться авторитета в группе;
- 2) повышает престиж;
- 3) обеспечивает безопасность;
- 4) увеличивает возможность социально-психологических контактов;
- 5) обеспечивает материальное благополучие;
- 6) обеспечивает социальное признание.

Одни и те же цели могут быть привлекательны для одних и непривлекательны для других. Субъективно привлекательность выражается в мотиве деятельности, то есть когда субъективная цель соотносится с актуальной потребностью, возникает мотив. Мотив – это то, что позволяет ученику приписывать результату определенную ценность и значимость. *Мотив является определившимся намерением, желанием что-то сделать и вместе с целью составляет основной регулятор поведения, включенный в высший уровень психологической системы деятельности.* Чем выше привлекательность и значимость результата для личности, тем сильнее будет мотив.

Соответственно целям существует внешняя и внутренняя мотивация. Внешняя мотивация непродуктивна и, как правило, кратковременна. Осуществляя учебу на основе внешней мотивации, ученик часто испытывает внутренний дискомфорт несогласованности требований деятельности с глубинными потребностями и мотивами. Возникновение дополнительных трудностей или снижение интенсивности внешнего фактора (например, уменьшение угрозы наказания) приводят к прекращению учебной деятельности. Внутренняя мотивация – это внутриличностная заинтересованность в деятельности – *самотивация*. Она зависит от таких факторов, как значимость деятельности, любопытство, креативность, соперничество, уровень притязаний и т.п. Внешняя мотивация строится на внешних факторах: боязни наказания, приобретения каких-то моральных или материальных льгот.

Степень внутренней мотивации зависит от знания результатов своей деятельности, то есть от эффективности обратной связи в процессе обучения. Попытки повысить мотивацию каким-либо другим способом в целом оказались безуспешными.

В школьной практике мотивация на учебу чаще всего выступает в форме интереса. Глубокие интересы могут возникнуть только на основе внутренней мотивации. Поскольку основной потребностью человека является познание мира и утверждение себя в нем, в учебной деятельности, обеспечивающей это познание, заложен мощный источник внутренней мотивации. Задача педагога заключается в раскрытии внутреннего потенциала.

Учебная деятельность внутренне противоречива. С одной стороны, она обладает внутренней привлекательностью, так как обеспечивает ученику чувство собственной значимости и силы как результата знания. С другой - она всегда несет в себе опасность неуспеха, зависимости от учителя и чувство несвободы. В зависимости от того, какая сторона учебной деятельности доминирует, у ученика будет формироваться установка на активное, творческое, самостоятельное поведение, или пассивное, закомплексованное следование указаниям учителя. Психологи выявили базовые факторы, влияющие на субъективное принятие той или иной степени успешности деятельности учеником.

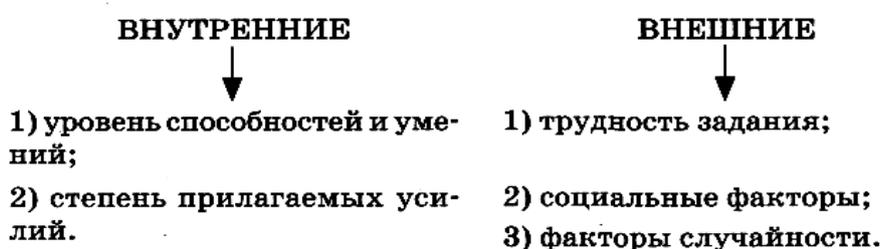


Рисунок 2 – Внутренние и внешние учебные мотивы

В зависимости от сочетания данных факторов у ученика формируется тот или иной тип направленности. Ученик, как правило, имеет свое мнение о собственных способностях - субъективную оценку своих возможностей. Он имеет представление о том,

сколько усилий он согласен затратить для решения проблемы. Трудность задания - это основная внешняя причина. Ученик субъективно оценивает трудность по тем затратам, которые, как ему кажется, потребуются от него при решении задачи. Если для ее решения ученику, по его мнению, потребуется мало сил, то он будет расценивать задачу как легкую, и наоборот. В результате если ребенок при столкновении с задачей расценивает ее как достижимую с учетом указанных факторов, то формируется положительная направленность на деятельность. При принятии решения о бесполезности каких-либо попыток для достижения успеха формируется состояние нулевого мотивационного потенциала. Деятельность оказывается невыполненной.

На базе вышеприведенных факторов формируется *субъективная вероятность успеха*. У ученика есть определенная самооценка своих возможностей. Если задача легкая, то субъективная вероятность успеха равна «1». Если задача средней трудности, то субъективная вероятность успеха оценивается приблизительно «0,5». Субъективная вероятность успеха в задаче, оцененной как очень трудная, приближается к «0». При очень высокой субъективной вероятности успеха и минимальных затратах, связанных с выполнением деятельности, человек испытывает состояние скуки, при очень низкой вероятности и трудности задачи, заведомо превышающей способности, у ребенка возникают страх и тревога. Чем выше субъективная значимость деятельности, тем сильнее тревога. Ответственный ученик будет испытывать чувство тревоги перед вступительным экзаменом гораздо сильнее, чем перед рядовой контрольной. Наибольший комфорт и привлекательность вызывают задачи средней трудности, поскольку успех в них определяется прежде всего способностями и усилиями самого ученика. Именно в таких заданиях ребенок может реализовать себя, и они вызывают его интерес.

Указанный механизм раскрыт в концепции мотивации достижений, объясняющей активность обучения. В ней интерпретирована связь между побуждением успеха (избегания неудачи) и трудностью самой задачи. При решении любой задачи активизируется соответствующая потребность, которая включает определенную диспозицию мотива достижения успеха и мотива избегания неудачи. Побуждение к деятельности определенного уровня зависит от субъективной вероятности успеха. В процессе обучения ученик воспринимает цель деятельности в виде «нормативного уровня», характеризующегося качественными и количественными параметрами, соотнося ее со своими возможностями, оценкой ситуации, субъективной вероятностью достичь успеха и избежать неудачи. В результате формируется личный стандарт исполнения деятельности, или *уровень притязаний*, включающий субъективные качественные и количественные характеристики, которым должен, по мнению ученика, удовлетворять будущий результат его деятельности. В итоге формируется *потребность достижений*, то есть предрасположенность к принятию в будущей деятельности максимально высокого личного уровня исполнения. Чем выше потребность достижений, тем более сложные задания будет выбирать ученик. Потребность достижений выступает центральным психическим регулятором учебной деятельности и стержнем внутренней мотивации.

Другой важный психологический механизм, обеспечивающий научение, раскрыт в концепции самоактуализации А. Маслоу. В данной концепции раскрыт феномен самоактуализации, обусловленный активностью у человека *мотива личностного роста*. Чем более интересную и творческую деятельность осуществляет ученик, тем более удовлетворяется его мотив роста (т.е. стремление человека повысить свои знания, продуктивность), но в отличие от других потребностей в данном случае удовлетворение ведет не к насыщению потребности, а к увеличению мотивации. Таким образом, «включение» мотива роста создает устойчивую мотивацию на обучение.

В значительной степени формирование мотивационных установок у ребенка в учебном процессе обусловлено поведением педагога, стилем его управления. Его задача - формировать у ученика веру в свои силы и, как следствие, - максимально высоко-

кую потребность достижения, что в значительной степени обуславливает самостоятельность и самоорганизацию личности ребенка. Учитель должен максимально обеспечить интерес урока и соответственно мотивацию учеников.

В результате психологических исследований была выделена группа *учебно-познавательных мотивов*, то есть специфических мотивов, направленных на усвоение научной информации и учебных навыков. Учебно-познавательные мотивы имеют определенную динамику формирования. Выделяются, по крайней мере, три уровня их развития:

- широкий познавательный, направленный на усвоение новых знаний;
- собственно учебно-познавательный, направленный на овладение способами добывания знаний;
- уровень самообразования, направленный на совершенствование своей учебной деятельности в целом.

Важнейшим моментом в развитии мотивации является переход с одного уровня на другой. А.К. Маркова охарактеризовала взаимосвязь динамики мотивации с возрастом школьников:

- в начальной школе формируется широкий познавательный мотив;
- в средних классах школы начинают действовать учебно-познавательные мотивы;
- в старших классах школы актуализируется мотив самообразования.

Учебно-познавательные мотивы выступают как личностные новообразования процесса обучения. Учебные программы, способы и формы должны соответствовать уровню учебно-познавательных мотивов и способствовать превращению их в устойчивые мотивы самообразования и саморазвития.

Современная психология дает богатый материал для научного обоснования процесса обучения. Целый ряд феноменов обучения раскрыт в концепциях когнитивной психологии, например, в теории сценариев (скриптов), которая заключается в том, что учащийся усваивает информацию в виде стереотипных организованных единиц (скриптов), отражающих формальнологическую последовательность событий. Однако, заучивая и осваивая информацию, ученик «создает» новые *сценарии* последовательностей, которые затем играют роль регуляторов его поведения. Таким образом, создается новое для субъекта знание, которое становится внутренним мотивом деятельности.

Мотивация является одной из фундаментальных проблем как отечественной, так и зарубежной психологии. Ее значимость для разработки современной психологии связана с анализом источников активности человека, побудительных сил его деятельности, поведения.

В самом общем плане мотив – это то, что определяет, стимулирует, побуждает человека к совершению какого-либо действия, включенного в определяемую этим мотивом деятельность.

Самым широким является понятие мотивационной сферы, включающее и аффективную, и волевую сферу личности (Л.С. Выготский), переживание удовлетворения потребности. В общепсихологическом контексте мотивация представляет собой сложное объединение, «сплав» движущих сил поведения, открывающийся субъекту в виде потребностей, интересов, влечений, целей, идеалов, которые непосредственно детерминируют человеческую деятельность. Мотивационная сфера или мотивация в широком смысле слова с этой точки зрения понимается как стержень личности, к которому «стягиваются» такие ее свойства, как направленность, ценностные ориентации, установки, социальные ожидания, притязания, эмоции, волевые качества и другие социально-психологические характеристики. Таким образом, можно утверждать, что, несмотря на разнообразие подходов, мотивация понимается большинством авторов как совокупность, система психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека.

## Тема 7

### Современные концепции обучения и организации учебной деятельности

*Теория П.Я. Гальперина о поэтапном (планомерном) формировании понятий и умственных действий. Теория развивающего обучения Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Современные психологические концепции проблемного обучения. Концепция программированного обучения. Концепция активного обучения. Личностно-ориентированное обучение. Система М. Монтессори.*

#### **Теория П.Я. Гальперина о поэтапном (планомерном) формировании понятий и умственных действий**

*Исходные теоретические постулаты:*

- всякое внутренне психическое есть интериоризированное внешнее (Л.С. Выготский);
- психика (сознание) и деятельность едины, но не тождественны (С.Л. Рубинштейн);
- психическая, внутренняя деятельность имеет ту же структуру, что и внешняя, предметная (А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина);
- психическое развитие имеет социальную природу (А.Н. Леонтьев);
- деятельностная природа психического позволяет рассматривать в качестве его единицы действие (А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин).

П.Я. Гальперин разграничил две части осваиваемого предметного действия – ориентировочную и исполнительскую. На основе его идей Н.Ф. Талызина разработала элементы деятельностного подхода:

- определение исходного уровня познавательной деятельности обучающихся;
- выявление новых формируемых познавательных действий;
- определение содержания обучения как системы умственных действий;
- выделение обобщенных средств усвоения широкого круга знаний;
- определение пяти основных этапов усвоения;
- разработка алгоритма действий;
- обратная связь и обеспечение на основе ее регуляции процесса научения.

В современном варианте концепция П.Я. Гальперина базируется на принципе иерархической системы с базовыми подсистемами:

*Подсистема ориентировки* – перечень информационных признаков, обеспечивающих полноту ориентировки в проблемной ситуации.

Ориентировка включает представление о:

- конечном результате;
- условиях его достижения;
- средствах и контроле достижения конечного результата.

*Подсистема интериоризации* – это подсистема, которая обеспечивает перенос внешнего сенсомоторного действия во внутренний умственный план. Она включает суммарное описание преобразований, которые необходимо произвести, чтобы действие из сенсомоторного превратилось в умственное.

Такой нормативный эталон (перенос внешнего сенсомоторного действия во внутренний умственный план) включает **6 этапов** формирования:

- 1) мотивационной основы действия;
- 2) схемы ориентировочной основы действия – нормативного эталона в виде специальных знаний;

3) материализованного действия – осуществление внешне опосредованного действия (плана действия);

4) действия в плане социализированной речи – вербализация действия;

5) действия во внешней речи («про себя») – проговаривание во внутренней речи всех основных компонентов действия;

6) умственного действия во внутреннем плане – переход от устной речи к умственному осуществлению действия. Словесные опоры свертываются, элементы действия переходят на подсознательный уровень контроля.

*Подсистема контроля* – база критериев оценки сущностных составляющих умственного действия.

### **Теория развивающего обучения Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова** ***Развивающее обучение Л.В. Занкова***

Развивающее обучение разрабатывалось в 50–70-е годы на основе известных Л.В. Занкову педагогических технологий для улучшения качества начального образования. В настоящее время не является широко распространенной и систематизированной концепцией обучения

*Основная идея:* успехи в психическом развитии являются основой сознательного и прочного усвоения знаний, процесс общего развития зависит от деятельности наблюдения, мыслительной деятельности и практических действий.

*Принципы обучения:*

1. Обучение на высоком уровне трудности. Обучая, необходимо ориентироваться на «зону ближайшего развития», активизируя мыслительный процесс учащихся.

2. Принцип ведущей роли теоретических знаний. Повышение удельного веса теоретических знаний активизирует психическую деятельность, знания переосмысливаются, систематизируются. Это позволяет организовывать обобщение, поиск существенных закономерностей.

3. Принцип «идти вперед быстрым темпом». Высокий уровень трудности, призванный развивать духовный потенциал ученика, требует постоянного движения вперед, обогащения.

4. Осознанность школьниками своего процесса учения, связана с рефлексией, помогающей ученику понять свои трудности. Принцип «дать простор индивидуальности» – предполагается индивидуализация и дифференциация обучения.

### ***Развивающее обучение Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова***

Анализируя традиционное обучение, В.В. Давыдов назвал его эмпирическим, когда процесс познания направлен от частного, конкретного, единичного к общему, абстрактному, целому. Свою концепцию обучения он назвал развивающим, а развивающее мышление ребенка в процессе такого обучения – теоретическим, так как мышление будет идти от общего к частному. По мнению В.В. Давыдова, при эмпирическом мышлении (главная форма – индуктивное умозаключение) отражаются только внешние связи. В развивающем обучении учащиеся сначала овладевают с помощью знаков, символов, моделей теоретическими знаниями и понятиями, затем с помощью дедукции школьники усваивают конкретные проявления знания, решение задач практического характера. В.В. Давыдов опирался на исходное положение Д.Б. Эльконина: ведущая значимость обучения в умственном развитии выражается прежде всего через содержание усваиваемых знаний, производным от которого являются методы или способы организации обучения.

*Основу развивающего обучения* составляет теоретическое знание:

- оно формируется в результате мыслительных операций анализа и синтеза;
- устанавливает связи всеобщего и единичного;

- форма его существования – обобщенные способы действий.

*Дидактические принципы:*

- преемственность – каждая стадия обучения соотносится с разными этапами психического развития;
- доступность трансформируется в развитие, когда можно управлять темпами и содержанием развития посредством организации обучающего воздействия;
- сознательность трансформируется в принцип деятельности, когда ученики получают знания не в готовом виде, а лишь выясняя, устанавливая закономерности;
- наглядность фиксируется как принцип предметности. Обучающийся должен выявить предмет и представить его в виде модели.

*Психолого-педагогические принципы:*

- содержанием учебной деятельности учащихся начальной школы являются научные понятия, которые создают общий принцип решения задач;
- усвоение научных понятий имеет следующую динамику: анализ условий формирования, уяснение общего принципа, применение его к частным, конкретным случаям;
- теоретические знания составляют основу мышления и влияют на практическое выполнение деятельности;
- школьники усваивают научные понятия в процессе учебной деятельности. Их мыслительные действия аналогичны исторически сложившимся способам деятельности человека.

### **Современные психологические концепции проблемного обучения**

*Основная идея:* развитие творческих способностей учащихся посредством проблемных заданий, порождающих проблемную ситуацию.

Истоки проблемного обучения в гештальт-психологии. Один из основателей этого направления *М. Вертгеймер* в книге «Продуктивное мышление» заложил фундамент проблемного обучения. По его мнению, мышление порождается проблемной ситуацией.

**Проблемная ситуация** – особое состояние субъекта, которое знаменует познавательную потребность в поиске новых знаний или принципов действия, построения новых его способов (М. Вертгеймер)

Если *тренировочные* задачи предлагаются учащимся для закрепления знаний и выработки навыков, то *проблемные* задачи – это всегда поиск нового способа решения.

Суть проблемной интерпретации учебного материала состоит в том, что преподаватель не сообщает знаний в готовом виде, а ставит перед учащимися проблемные задачи, побуждая искать пути и средства их решения. Проблема сама прокладывает путь к новым знаниям и способам действия.

*Психологический механизм* процессов, происходящих при проблемном обучении следующий:

- осознание и постановка проблемы (сложный теоретический или практический вопрос, содержащий в себе скрытое противоречие, вызывающий разные, порой противоположные позиции при его решении);
- выдвижение гипотез;
- обоснование гипотез;
- проверка гипотез.

*Этапы проблемного обучения:*

1. Осознание проблемной ситуации.
2. Формулировка проблемы на основе анализа ситуации.
3. Решение проблемы через выдвижение, смену и проверку гипотез.

*Сущность проблемных ситуаций и задач:*

- проблемная ситуация как следствие противоречий между знаниями и новыми для учащихся фактами, разрушающими теорию;
- понимание научной важности проблемы и отсутствие теоретической базы для ее решения;
- многообразие концепций и отсутствие надежной теории для объяснения данных фактов;
- практически доступный результат и отсутствие теоретического обоснования;
- противоречие между теоретически возможным способом решения и его практической нецелесообразностью;
- противоречие между большим количеством фактических данных и отсутствием метода их обработки и анализа.

*Типы проблемных ситуаций:*

• *теоретические* – необходимо раскрыть новую закономерность, отношение, чтобы объяснить или доказать что-либо

• *практические* – неизвестное составляет способ действия

Психолого-педагогические цели проблемного обучения:

- развитие мышления, способностей и творческих умений учащихся;
- усвоение учащимися знаний, умений, добытых в ходе активного поиска и самостоятельного решения проблем;
- воспитание активной творческой личности, умеющего видеть, ставить и решать нестандартные проблемы;
- развитие профессионального проблемного мышления (в каждой конкретной деятельности имеет свою специфику).

Основные формы проблемного обучения

• *проблемное изложение* учебного материала в монологическом режиме лекции либо диалогическом режиме семинара; проблемное изложение учебного материала на лекции, когда преподаватель ставит проблемные вопросы, выстраивает проблемные задачи и сам их решает; учащиеся лишь мысленно включаются в процесс поиска решения;

• *частично-поисковая деятельность* при выполнении эксперимента на лабораторных работах, в ходе проблемных семинаров, эвристических бесед. Преподаватель продумывает систему проблемных вопросов, ответы на которые должны опираться на имеющуюся базу знаний, но при этом не содержатся в прежних знаниях. Вопросы должны вызывать интеллектуальные затруднения учащихся и целенаправленный мыслительный поиск. Преподавателю необходимо придумать возможные «косвенные подсказки» и наводящие вопросы, он сам подводит итог, опираясь на ответы учеников.

• *самостоятельная исследовательская деятельность*, когда учащиеся самостоятельно формулируют проблему и решают ее с последующим контролем преподавателя.

### **Концепция программированного обучения**

Возникновение программированного обучения связано с именем *Б.Ф. Скиннера*, который призвал в 1954 году педагогическую общественность повысить эффективность преподавания за счет управления этим процессом.

*Дидактические принципы* программированного обучения:

- последовательность;
- доступность;
- систематичность;
- самостоятельность.

*Основной элемент* – обучающая программа – упорядоченная последовательность задач.



Рисунок 3 – Формы программированного обучения

*Линейное программирование* (Б. Скиннер) рассматривает научение как установление связи между стимулом и реакцией.

Основные содержательные моменты линейного программирования:

- дидактический материал делится на незначительные дозы, шаги (steps), которые учащиеся легко преодолевают шаг за шагом (step by step);
- вопросы или пробелы в информационных блоках («рамках» программы (frame)) не отличаются трудностью, чтобы учащиеся не потеряли интереса;
- учащиеся сами дают ответы на вопросы и заполняют пробелы в информационных блоках, привлекая необходимую информацию;
- в ходе обучения учащихся сразу информируют об ошибочности или правильности ответов;
- все обучающиеся проходят по очереди все «рамки» программы, каждый в своем темпе;
- во избежание механического запоминания информация повторяется в нескольких «рамках» программы в разном варианте.

*Разветвленное программирование* (Н. Кроудер) отличается множественностью выбора шагов.

- Ориентировано на уяснение причин ошибок, требует от обучающегося умственного усилия;
- подтверждением правильности ответа является обратная связь;
- разветвленная программа содержит большой текст со многими ответами на вопросы;
- предлагаемые в «рамках» ответы здесь же оцениваются как правильные или отвергаются с аргументацией;
- разветвленная программа повышает усилия учащегося и мотивацию учения.

*Смешанное программирование* сочетает два выше перечисленных вида.

### **Концепция активного обучения**

Активное (знаково-контекстное) обучение реализует глубинную профессионально-предметную и социальную подготовку специалистов, поэтому наиболее востребовано в профессиональном, высшем и последипломном образовании. А.А. Вербицкий

Информация представляется в виде учебных текстов (знаково), а сконструированные на основе содержащейся в них информации задачи задают контекст будущей профессиональной деятельности.

Предметное и социальное содержание будущей профессии моделируется в деловой игре, которая, являясь основной формой обучения, имеет следующую *структуру*:

- цели игры;
- сценарий;
- комплект ролей и функций игроков;
- правила;
- комплект игровой документации;
- система оценивания.

Сегодня существует множество разных вариантов игр:

- позиционные (А.А. Тюков);
- обучающие (В.С. Лазарев);
- организационно-обучающие (С.Д. Неверкович);
- организационно-мыслительные (О.С. Анисимов);
- организационно-деятельностные (Ю.В. Громыко)

**Социально-психологический тренинг** (СПТ) – это психологическое воздействие, основанное на активных методах групповой работы. Это форма специально организованного общения, в ходе которого решаются вопросы развития личности, формирование коммуникативных навыков, оказание психологической помощи и поддержки, позволяющих снимать стереотипы и решать личностные проблемы участников.

Задача группы СПТ – помочь участнику выразить себя своими индивидуальными средствами, т.е. характерными для конкретного участника. В группе человек приобретает определенный социальный опыт, т.е. воспроизводит свой жизненный стиль и образцы поведения, которые свойственны ему вне группы.

СПТ – это наиболее эффективный на настоящее время и широко используемый в цивилизованном мире метод обучения психологическим навыкам построения межличностных отношений в специально создаваемых малых группах при содействии ведущего-психолога.

### **Личностно-ориентированное обучение**

Личностно ориентированный подход выражается в отношении к обучающемуся как целостной личности и обучение необходимо выстраивать с учетом интересов и потребностей воспитанников. (И.С. Якиманская, А.Б. Орлов)

*Отличия* личностно ориентированной образовательной парадигмы от классической (традиционного обучения), (по С.Л. Братченко):

Таблица 1 – Различия классической и личностно-ориентированной парадигмы обучения

Основания для различения	Парадигмы	
	Когнитивно ориентированная (классическая)	Личностно ориентированная
<i>Основная миссия образования</i>	Подготовка к жизни и труду	Обеспечение условий для самоопределения и самореализации
<i>Цель</i>	Дать знания, умения, навыки, обеспечить социализацию	Способствовать личностному росту
<i>Ценности</i>	Нормативность, управляемость, одинаковость	Личность, достоинство, свобода, творчество, индивидуальность
<i>Общая стратегия</i>	Формирование, вмешательство в жизнь ребенка	Помощь, поддержка, сопровождение развития
<i>Личная значимость</i>	Содержание и процесс образования не связаны с реальными актуальными интересами и потребностями ребенка	Содержание и процесс образования максимально осмыслены и индивидуально значимы
<i>Ведущая активность</i>	Принадлежит учителю – преподавание	Принадлежит ученику – учение

<i>Познание</i>	Через вербальное объяснение, демонстрацию, предъявление готовых результатов	Через собственный опыт, исследование, поиск, экспериментирование
<i>Роли участников образовательного процесса</i>	Ведущая роль принадлежит учителю – организатору, инструктору, судье, контролеру	Равноценность, равноправие и сотрудничество взрослого и ребенка

### **Система М. Монтессори**

В особую группу – группу свободных моделей обучения - выделены теории для развития одаренных детей, где особое внимание направлено на свободное индивидуальное развитие творческого потенциала ребенка, формирование *самоактуализирующейся личности*. Примером может служить теория «свободного класса».

Система М. Монтессори. Образование по М. Монтессори – это процесс, при котором ребенок самостоятельно выстраивает свою личность, задействуя все свои способности. Важной инновацией М. Монтессори стало разрушение традиционной классно-урочной системы и создание оригинального учебного процесса для детей от 3 до 12 лет, построенного на признании за каждым учеником право на значительную автономию и самостоятельность, на свой темп работы и специфические способы овладения знаниями. Девизом Монтессори-педагогике стали слова ребенка, обращенные к учителю: «Помоги мне это сделать самому».

Монтессори-метод уникален. Он основывается на разумном соотношении между свободой и четкой структурой, специально предназначенной для маленького ребенка. Метод включает детей в интересную для них деятельность, предоставляет тщательно разработанные дидактические материалы, которые привлекательны, просты в применении, соответствуют естественным возрастным особенностям ребенка. Возможность самоконтроля, заложенная в материалах, позволяет ребенку увидеть собственные ошибки. В этом случае взрослому не нужно указывать на промахи ребенка.

Согласно методике М. Монтессори для ребенка создается специально подготовленная культурная развивающая среда, в которой тот находит все необходимое для своего развития, «впитывает» правильную речь, получает богатые сенсорные впечатления, осваивает способы обращения с различными предметами. При этом у ребенка в любой момент должен быть доступ к так называемым «Монтессори - материалам». Все пособия обязательно должны быть изготовлены из натуральных материалов. Характерно, что их дизайн практически не менялся со времени их создания, т.е., около ста лет. Ребенок также сам решает, будет ли он что-то делать один или вместе с другими. С возрастом деятельность детей усложняется.

## **Тема 8**

### **Взаимосвязь обучаемости, успеваемости и педагогической оценки**

*Психологические проблемы обучаемости. Связь обучаемости с успеваемостью. Причины неуспеваемости (педагогические, психологические и психофизиологические). Эффективность педагогической оценки на разных возрастных этапах.*

#### **Психологические проблемы обучаемости**

В психологии *обучаемость* определяется как:

- один из основных показателей готовности человека к учению, освоению знаний, потенциальное свойство человека, которое проявляется в разных условиях жизне-

деятельности и психофизически соотносится со свойством нервной системы – динамичностью – скоростью образования временной связи (В.Д. Небылицын);

- потенциальная возможность к овладению новыми знаниями в содружественной «со взрослыми» работе (Б.В. Зейгарник);

- «зона ближайшего развития» (Л.С. Выготский);

- система свойств личности и деятельности школьника, которая эмпирически характеризует его возможности в усвоении учебной программы – знаний, понятий, навыков (Н.А. Менчинская);

- совокупность интеллектуальных свойств человека, от которых при наличии и относительном равенстве других необходимых условий (исходного минимума знаний, положительного отношения к учению) зависит продуктивность учебной деятельности (З. И. Калмыкова);

- восприимчивость ученика к усвоению новых знаний и новых способов их добывания, а также готовность к переходу на новые уровни умственного развития (А.К. Маркова).

### **Связь обучаемости с успеваемостью**

Обучаемость характеризуют следующие *показатели*:

- психофизические процессы (возбуждение и торможение, их соотношение, темп и ритм деятельности, работоспособность, скорость реакции);

- сенсорные и перцептивные процессы (тип, избирательность, чувствительность восприятия, особенности развития сенсорных анализаторов);

- мнемическая функция (особенности запоминания);

- опора на гибкость мышления;

- скорость мышления;

- саморегуляция устойчивости, распределения внимания.

Показатели обучаемости.

*Основные:*

- темп продвижения в освоении знаний и формировании умений;

- легкость освоения (отсутствие напряжения, утомления, удовлетворение от процесса);

- гибкость в переключении на новые способы и приемы работы;

- прочность освоения материала.

*Суммарные:*

- экономичность и темп мышления;

- объем материала, на основе которого достигается решение новой задачи;

- количество «шагов» для ее самостоятельного решения и «порции» помощи для достижения результата;

- время, затраченное на решение;

- способность к самообучению;

- работоспособность и выносливость.

- активность ориентировки в новых условиях;

- инициатива в выборе необязательных заданий, самостоятельное обращение к трудным;

- настойчивость в достижении поставленной цели и умение работать при наличии помех, отвлечений;

- восприимчивость и готовность к принятию помощи, отсутствие сопротивления.

Обучаемость связана с успеваемостью.

### **Причины неуспеваемости (педагогические, психологические и психофизиологические)**

**Успеваемость** – качественная характеристика результатов освоения учебной программы.

*Причины неуспеваемости (по З. Гильбуху):*

- Педагогические – связаны с поведением педагогов и родителей, когда первые не проявляют дифференцированного подхода, не понимают и не умеют стимулировать детей, вторые не проявляют любви и заботы по отношению к детям; вызваны поведением учащихся, которые проявляют слабую мотивированность к учебной деятельности.

- Психологические – вызваны недостаточным развитием эмоционально-волевой сферы, неразвитостью мотивации, слабой сформированностью способов познавательной деятельности.

- Нейрофизиологические – функциональная слабость ВНД, малая мозговая дисфункция, нарушения слуха, речи, зрения.

Стимулирование учебной и воспитательной деятельности имеет комплексный характер через одновременное использование различных стимулов, положительно влияющих на усвоение знаний, формирование умений и навыков, на приобретение определенных личностных свойств.

*Стимулы:*

- *Органические* – связаны с удовлетворением органических потребностей ребенка (что-либо приятное физически, сладкое, вкусное и т. п.).

- *Материальные* – связаны с приобретением в собственное пользование каких-либо привлекательных, интересных и желательных для ребенка вещей.

- *Моральные* обращены к чувствам ребенка и связаны с удовлетворением его духовных потребностей. К их числу можно отнести удовольствие, получаемое от сознания выполненного долга, от оказания помощи другим людям, от соответствия совершенных поступков высоким нравственным целям и ценностям.

- *Социально-психологические стимулы* содержат в себе мотивы, связанные с системой человеческих отношений. В их число включены те, которые ориентированы на повышение внимания к человеку, уважение к нему, отведение ему престижной и значимой роли и т. п.

- *Индивидуальные стимулы* содержат в себе нечто весьма личное, существенное для данного человека, имеющее для него особенное значение.

**Способы стимулирования** учебных и воспитательных успехов детей

- оценка;
- внимание;
- одобрение;
- поддержка;
- выражение признания;
- награда;
- повышение социальной роли, престижа и статуса человека.

**Педагогическая оценка** – процесс и результат оценивания педагогом учебной деятельности и результатов труда учащегося с целью стимулирования и направления его учебно-познавательной активности в контексте их взаимодействия.

*Классы педагогических оценок (по Р.С. Немову):*

- предметные и персональные.

*Предметные* оценки касаются того, что делает или что уже сделал ребенок, но не его личности. В данном случае педагогической оценке подлежат содержание, предмет, процесс и результаты деятельности, но не сам субъект.

*Персональные* педагогические оценки относятся к субъекту деятельности, к ее атрибутам, отмечают индивидуальные качества человека, проявляющиеся в деятельности, его старание, умения, прилежание.

- материальные и моральные

*Материальные* педагогические оценки включают разные способы материального стимулирования детей за успехи в учебной и воспитательной работе. В качестве материальных стимулов могут выступать деньги, привлекательные для ребенка вещи и многое другое. Это служит или может выступать в качестве средства удовлетворения материальных потребностей детей.

*Моральная* педагогическая оценка содержит в себе похвалу или порицание, характеризующие ребенка с точки зрения их соответствия принятым нормам.

- результативные и процессуальные

*Результативные* педагогические оценки относятся к конечной деятельности, акцентируют внимание в основном на цель, не принимая в расчет или пренебрегая другими атрибутами деятельности. В этом случае оценивается то, что получилось в конечном счете, а не то, каким образом это было достигнуто.

*Процессуальные* педагогические оценки относятся к процессу, а не результату деятельности. Здесь обращается внимание на то, как достигнут полученный итог, что лежало в основе побуждения, направленного на достижение соответствующего результата.

- количественные и качественные

*Количественные* педагогические оценки соотносятся с объемом выполненной работы, например с числом решенных задач, упражнений и т. п.

*Качественные* педагогические оценки касаются качества выполненной работы, точности, аккуратности, тщательности и других аналогичных показателей ее совершенства.

### **Эффективность педагогической оценки на разных возрастных этапах**

Под эффективностью педагогической оценки понимается стимулирующая роль в обучении и воспитании детей. Представления об эффективности педагогической оценки имеют *индивидуальный и социально-специфический характер*.

• *Индивидуальный* характер представлений и действия педагогической оценки проявляется в следующем: ее эффективность зависит от индивидуальных особенностей ребенка, от его актуальных потребностей. Действенной будет та педагогическая оценка, которая соотносится с тем, что более всего интересует ребенка.

• *Социально-специфический* характер педагогической оценки отражает следующее: в условиях различных культур в системе обучения и воспитания отдаётся предпочтение разным видам педагогических оценок; оценка может быть различной по своей эффективности в зависимости от социальной ситуации, в которой она дается.

*Персональная значимость* педагогической оценки со временем может меняться по следующим причинам:

- от ситуации к ситуации изменяется иерархия человеческих потребностей по мере их удовлетворения;
- с возрастом происходят существенные личностные изменения детей, и те оценки, которые раньше были значимыми для них, теряют свою стимулирующую роль, а вместо них на первое место выходят другие, которые более соответствуют возрастным интересам ребенка.
- существуют индивидуальные различия между детьми, в силу которых то, что является стимулом для одного ребенка, может не быть им для другого.

## **Тема 9**

### **Процесс обучения на разных возрастных этапах**

*Социальная ситуация научения и развития. Научение в младенческом и раннем возрасте. Обучение дошкольников. Подготовка детей дошкольного возраста к обучению в школе. Младший школьник как субъект учебной деятельности. Подросток как субъект учебной деятельности. Специфика учебной деятельности в старшем школьном возрасте.*

#### **Социальная ситуация научения и развития**

**Условия обучения** – перечень тех параметров, которые окружают и обеспечивают сам процесс обучения ребенка.

Выделяются следующие условия обучения (по П.П. Блонскому, Л.С. Выготскому, Д.Б. Эльконину, Ж. Пиаже):

- Социальная ситуация развития

Социальная ситуация развития есть система отношений ребенка и социальной среды.

- Возрастные новообразования

Это тот новый тип строения личности и ее деятельности, те психические и социальные изменения, которые впервые возникают на данной возрастной ступени и которые в самом главном и основном определяют сознание ребенка, его отношения к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период.

- Динамика перехода от одного периода к другому

Она может быть:

- 1) резкой, критической;
- 2) медленной, постепенной, литической.

- Ведущий вид деятельности

Существует несколько видов деятельности, которые характеризуют определенные периоды детского развития:

- 1) непосредственно-эмоциональное общение со взрослыми;
- 2) предметно-манипулятивная деятельность;
- 3) ролевая игра;
- 4) учебная деятельность;
- 5) интимно-личное общение;
- 6) учебно-профессиональная деятельность.

#### *Начальный этап научения.*

С первых дней жизни в действие вступают механизмы научения: импринтинг и условнорефлекторное научение. Далее появляются следующие формы научения: оперантное, викарное и вербальное. Как только у ребенка обнаруживается понимание речи, возникает и быстро совершенствуется вербальное научение.

У ребенка до полутора-двухлетнего возраста все виды научения (импринтинг, условнорефлекторное, оперантное, викарное и вербальное) существуют как бы раздельно и независимо от речи, а сама речь используется им почти исключительно как средство общения. Лишь тогда, когда речь начинает употребляться ребенком как средство мышления, она становится и важнейшим инструментом научения.

Условнорефлекторное научение положительно влияет на способность органов чувств различать физические стимулы (дифференциальная сенсорная способность). Оперантное научение позволяет активно совершенствовать движения. Викарное научение улучшает наблюдательность, а вербальное развивает мышление и речь.

### **Особенности научения детей младенческого возраста**

Основные *сферы* научения детей в младенческом возрасте:

- Движение. Главное, что должен приобрести ребенок к концу младенческого возраста, – это прямохождение и разнообразные движения руками. В естественных условиях это в той или иной степени происходит у всех детей, но с определенными индивидуальными различиями, достигающими иногда по времени двух-трех месяцев.

- Психические процессы: восприятие и память, речевой слух и наглядно-действенное мышление. Примерно к началу второго полугодия жизни восприятие и память ребенка, его двигательная активность достигают такого уровня развития, что он оказывается вполне способным решать в наглядно-действенном плане элементарные задачи. С этого момента наступает пора позаботиться о развитии у ребенка наглядно-действенного мышления. Перед младенцем теперь необходимо чаще ставить разного рода задачи на зрительный и двигательный поиск знакомых и привлекательных предметов.

### **Научение в младенческом и раннем возрасте**

*Особенности* развития:

- На протяжении раннего детства совершенствуется интеллект ребенка, происходит переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению;

- Практические действия с материальными предметами постепенно замещаются действиями с образами этих предметов.

Начало раннего возраста – это вступление в сенситивный период развития речи. В возрасте от одного года до трех лет ребенок наиболее восприимчив к усвоению речи. Завершается формирование предпосылок к овладению человеческой речью, которые возникли еще в младенческом возрасте, – речевого слуха, способности к пониманию речи, включая язык мимики, жестов и пантомимики. Пассивное восприятие и реагирование на речь взрослого, к которому ребенок практически уже подготовлен к концу младенческого возраста, в раннем дошкольном детстве замещается активным овладением речью.

В основе развития речи ребенка в начальном периоде ее активного пользования лежит *оперантное и викарное научение*, внешне выступающее как *подражание речи взрослых*.

В возрасте около трех лет ребенок начинает внимательно и с явным интересом прислушиваться к тому, о чем говорят между собой взрослые. Их речь в связи с этим должна быть разнообразной и становиться такой, чтобы быть понятной для ребенка.

### **Особенности обучения:**

- Для детей раннего возраста характерна повышенная любознательность.

Ее поддержка ведет:

- к быстрому интеллектуальному развитию ребенка;

- к приобретению им необходимых знаний, умений и навыков.

- Умственное развитие детей этого возраста осуществляется в разных видах деятельности:

- в играх;

- на занятиях со взрослыми;

- в общении со сверстниками;

- в процессе внимательного наблюдения за тем, что ребенка окружает.

- Особенное значение для развития любознательности ребенка имеют игрушки.

### **Обучение дошкольников**

Развитие основных познавательных процессов ребенка в дошкольном возрасте может идти двумя путями:

- стихийно, неорганизованно;

- управляемо, организовано.

Совершенствуются когнитивные процессы:

- *восприятие*:
  - 1) формирование сенсорных действий;
  - 2) образование перцептивных действий;
  - 3) усвоение сенсорных эталонов;
- *мышление*: развитие внутреннего плана действий;
- *воображение*;
- *речь*:
  - 1) расширение словаря;
  - 2) развитие грамматического строя речи;
  - 3) развитие фонематического слуха;
- *внимание*:
  - 1) произвольность;
  - 2) осознанность;
- *память*:
  - 1) произвольность запоминания;
  - 2) переход памяти из непосредственной в опосредствованную;
  - 3) развитие мнемических действий.

#### **Обучение речи, чтению и письму**

##### *Развитие речи.*

Развитие речи идет по линии соединения речи с мышлением и ее интеллектуализации: формирование понятий, логики рассуждений, смысловое обогащение слова, дифференциация и обобщение словесных значений. Речь в дошкольном возрасте постепенно превращается в важнейший инструмент мышления ребенка.

*Л.С. Выготский*

##### *Главные учебные задачи:*

- обогащение словаря ребенка;
- в усвоении понятий;
- в понимании многозначности употребляемых слов и их смысловых оттенков.

Этому способствует:

- параллельная активизация и совместное использование различных видов речи: диалогической, монологической, репродуктивной, творческой, интонационно различной;
- совершенствование умения рассказывать и рассуждать вслух;
- чтение рассказов и сказок;
- пересказ текстов;
- самостоятельное придумывание рассказов и сказок.

*Обучение чтению* проходит два этапа:

##### *1. Аналитический:*

дети овладевают чтением отдельных частей слов, улавливают отношения, существующие между звуками и буквами овладевают механизмом чтения слогов, объединением их в слова (слоговое чтение).

##### *2. Синтетический:*

предполагает обучение чтению целых слов, словосочетаний, предложений и фраз, а также усвоение интонационного объединения предложений, осмысление связного текста.

Этапы проведения обучения чтению:

1. Выработка внимания к грамматическим признакам слов (предлогам, окончаниям слов, их порядку в предложении) и выяснение их роли в связи слов в предложении.

2. Обучение прогнозированию при чтении, умению догадываться о возможном смысле и словесном продолжении текста.

3. Обучение слитному чтению слов, редуцированию в них безударных гласных.
4. Обучение выделению и слитному чтению так называемого фонетического слова (слова с примыкающими к нему служебными словами и частицами).
5. Формирование умения объединять слова в словосочетания, считывать их без повторного прочтения.
6. Обучение актуальному чтению предложения (*Н.С. Старжинская*)

#### *Развитие письма*

##### Условия:

- главная задача дошкольного обучения письму заключается в том, чтобы сделать усваиваемое нужным и интересным для ребенка, тесно связать изучаемый материал с его актуальными потребностями.
- чтение и письмо для дошкольника должны стать условиями удовлетворения наиболее важных потребностей в естественном, самом привлекательном виде деятельности – игре.
- вначале ребенка нужно обучить не написанию букв, а письменной речи как особой форме выражения потребности что-то сказать.
- применяемые методы обучения должны учитывать возрастные психофизиологические особенности детей, их интересы и потребности.

*Л.С. Выготский*

#### **Младший школьник как субъект учебной деятельности**

##### *Основные виды деятельности ребенка младшего школьного возраста:*

- *Учение* способствует приобретению знаний, умений и навыков.
- *Общение* улучшает обмен информацией, совершенствует коммуникативную структуру интеллекта, учит правильно воспринимать, понимать и оценивать детей.
- *Игра* совершенствует предметную деятельность, логику и приемы мышления, формирует и развивает умения и навыки делового взаимодействия с людьми.
- *Труд* улучшает ручные движения, укрепляет практическое, пространственное и образное мышление. Без активного участия ребенка в любом из этих видов деятельности его психическое развитие было бы односторонним и неполным.

##### *Особенности обучения младших школьников (по В.В. Давыдову):*

- Выполнение **нового режима** и вступление в **новые взаимоотношения со взрослыми**.
- Существование переходного периода от дошкольного детства к школьному – **периода адаптации ребенка к школе**.
- Формирование полноценной **учебной деятельности**: учебные ситуации, учебные действия, контроль и оценка.

В учебных ситуациях дети осваивают общие способы решения некоторого класса задач, причем воспроизведение этих способов выступает как основная цель учебной работы. Овладев ими, дети сразу целиком применяют найденные способы решения в конкретных задачах, с которыми они встречаются.

Учебные действия направлены на усвоение общего образца – способа решения задачи, соответствующим образом мотивируются. Ребенку объясняют, зачем нужно усвоить именно данный материал.

Необходимость контроля и самоконтроля в учебной деятельности создают благоприятные условия для формирования у младших школьников способности к планированию и выполнению действий про себя, во внутреннем плане, а также к произвольной их регуляции.

- Особенную роль играют занятия **языками и математикой**, так как эти науки представляют ребенку основные системы символов, которыми пользуются люди.

Математические задачи и упражнения обычно вызывают непосредственный интерес у многих младших школьников, особенно тогда, когда их выполнение связано с решением практических задач, удовлетворяющих актуальные интересы и потребности ребенка.

- **Практическое мышление** детей развивается через представления и образное мышление в таких видах деятельности, как рисование, лепка, конструирование, изготовление поделок, сборка и разборка различных конструкций.

- **Игра** в младшем школьном возрасте начинает утрачивать свое развивающее значение и постепенно заменяется учением и трудом, суть которых состоит в том, что данные виды деятельности в отличие от игры, доставляющей просто удовольствие, имеют определенную цель.

Игры в этом возрасте становятся новыми. Большой интерес для младших школьников представляют игры, заставляющие думать, предоставляющие возможность проверить и развить свои способности, включающие его в соревнование с другими людьми. Участие детей в таких играх способствует их самоутверждению, развивает настойчивость, стремление к успеху и другие качества.

- Важными источниками умственного развития младших школьников выступают различные **виды искусства, средства массовой информации**: печать, телевидение, радио.

Они расширяют и углубляют кругозор ребенка, улучшают его знания, повышают уровень эрудиции и общей культуры. Знакомство с изобразительным искусством, включая классическое и современное, углубляет интеллектуально-эмоциональное восприятие мира.

Искусство кино, телевидение расширяют рамки восприятия мира, обогащают его видение.

Весьма благотворно на развитии детей младшего школьного возраста сказывается *театр*. Его восприятие ребенком младшего школьного возраста сложнее, чем кино или телевидения. В театре одновременно приходится следить за тем, что происходит на сцене, слушать и понимать звучащую речь актеров, распределять и переключать внимание.

- Особое значение в обучении принадлежит **литературе**.

Художественная литература расширяет кругозор ребенка, развивает познавательные процессы, обогащает нравственную сферу школьника, развивает его личность.

### **Подросток как субъект учебной деятельности**

*Особенности* развития и обучения:

- *Становление теоретического интеллекта*

- Завершается формирование **когнитивных процессов**, и прежде всего мышления. В эти годы мысль окончательно соединяется со словом, в результате чего образуется внутренняя речь как основное средство организации мышления и регуляции других познавательных процессов. Интеллект в своих высших проявлениях становится речевым, а речь интеллектуализированной. Возникает полноценное теоретическое мышление.

- Идет активный процесс формирования **научных понятий**, содержащих в себе основы научного мировоззрения человека в рамках тех наук, которые изучаются в школе, что ускоряет процесс развития понятийной структуры мышления.

- Приобретают окончательные формы **умственные действия и операции с понятиями**, опирающиеся на логику рассуждений и отличающие словесно-логическое, абстрактное мышление от наглядно-действенного и наглядно-образного.

- Происходит становление **внутреннего плана действий**.

- *Совершенствование практического мышления*

В структуру практического интеллекта входят следующие качества:

**Предприимчивость** – проявляется в том, что в сложной жизненной ситуации человек способен находить несколько решений возникшей проблемы, готов отыскать ее оптимальное решение в практическом плане.

**Экономность** – состоит в том, что обладающий этим качеством человек в состоянии найти такой способ действия, который в сложившейся ситуации с наименьшими затратами и издержками приведет к нужному результату.

**Расчетливость** – проявляется в умении предвидеть последствия тех или иных решений и действий, точно определять их результат и оценивать, чего он может стоить.

**Умение оперативно решать поставленные задачи** – динамическая характеристика практического интеллекта, проявляющаяся в количестве времени, которое проходит с момента возникновения задачи до ее практического решения.

• **Профессионализация.**

В подростковом возрасте приобретаются трудовые умения и навыки, от которых зависит их профессиональная работа. Будущие профессиональные успехи детей определяются трудовыми умениями и навыками, которые активно формируются в школьные годы.

Развитие любых профессиональных умений и навыков зависит от:

- общего уровня сформированности интеллекта;
- развития умственных способностей;
- развития специальных способностей.

• **Развитие общих и специальных способностей.**

1) За предшествующие годы жизни организм ребенка физически окреп и созрел. Из этого с учетом длительного опыта обучения и участия ребенка в различных видах деятельности следует, что имеющиеся у него задатки так или иначе уже могли проявиться, и вся дальнейшая его судьба в основном будет зависеть от их эффективного использования.

2) Осознание имеющихся задатков и способностей предполагает их специальное исследование.

3) Использование имеющихся задатков и уже проявивших себя способностей означает необходимость их развития в процессе специальным образом организованного обучения. Начиная со средних классов школы наряду с общеобразовательным должно быть организовано и специальное обучение детей, профессионально ориентирующее их в соответствии с имеющимися задатками и способностями на выбор вида и рода занятий.

• **Потребность в интимно-личностном общении.**

Общение является неотъемлемой частью жизни подростков и зачастую одним из ведущих учебных мотивов.

• **Развитие самостоятельности.**

Как психологическая характеристика самостоятельность основана на формировании внутреннего плана действий, произвольного поведения, усиления собственной активности.

**Старшеклассник как субъект учебной деятельности (14–17 лет)**

Главная особенность обучения – личностное самоопределение.

Потребность в самоопределении (Л.И. Божович) влияет и определяет характер учебной деятельности старшеклассника: выбор учебного заведения, классов с углубленной подготовкой, игнорирование предметов гуманитарного или естественнонаучного цикла.

Готовность учащегося к профессиональному и личностному самоопределению включает:

- систему ценностных ориентаций;
- выраженную профессиональную ориентацию и профессиональные интересы;
- развитые формы теоретического мышления;
- владение методами научного познания;
- умения самовоспитания.

В этом возрасте на основе стремления школьника к автономии у него формируется полная структура самосознания, развивается личностная рефлексия, осознаются жизненные планы, перспективы, формируется уровень притязания. Старший школьник включается в новый тип ведущей деятельности – учебно-профессиональную, правильная организация которой во многом определяет его становление как субъекта последующей трудовой

деятельности, его отношение к труду. Это еще в большей степени определяет как бы подчинение учебной деятельности более важной цели – будущей деятельности. Очевидно, что самооценку учебной деятельности подчиняется более отдаленным целям самоопределения. Человек учится не ради самого учения, а для чего-то значимого для него в будущем.

***Факторы, определяющие профессиональный выбор (по Е.А. Климову):***

- позиция старших, семьи;
- позиция сверстников;
- позиция школьного педагогического коллектива;
- личные профессиональные и жизненные планы;
- способности;
- притязание на общественное признание;
- информированность о той или иной профессиональной деятельности;
- склонности.

***Особенности обучения и развития***

- Старшеклассник вступает в новую социальную ситуацию развития.

Эту ситуацию характеризуют новые коллективы, направленность на будущее:

- на выбор образа жизни;
- профессии;
- референтных групп людей.

• Основное значение приобретает ценностно-ориентационная активность. Она связывается со стремлением к автономии, правом быть самим собой.

- Большое значение в этом возрасте имеют дружба, доверительные отношения.

• Старшеклассники начинают строить жизненные планы и сознательно задумываться над выбором профессии.

Старшеклассник как субъект учебной деятельности в силу специфики социальной ситуации развития, характеризуется **качественно другим содержанием этой деятельности**.

• Наряду с внутренними познавательными мотивами освоения знаний в учебных предметах, имеющих личностную смысловую ценность, появляются широкие социальные и узколичностные внешние мотивы, среди которых мотивы достижения занимают большое место. Учебная мотивация качественно меняется по структуре, так как сама учебная деятельность является для старшеклассника средством реализации жизненных планов на будущее. Учение как деятельность, направленная на освоение знаний, характеризует не многих, основным внутренним мотивом для большинства обучающихся является ориентация на результат.

• Основным предметом учебной деятельности старшеклассника, является структурная организация, комплексирование, систематизация индивидуального опыта, за счет расширения, дополнения, внесения новой информации.

• Развитие самостоятельности, творческого подхода к решениям, умения принимать такие решения, анализировать существующие и критически конструктивно их осмысливать также составляет содержание учебной деятельности старшеклассника.

• Складывается «особая форма учебной деятельности». Она включает элементы анализа, исследования, в общем контексте некоторой уже осознанной либо осознаваемой как необходимости профессиональной направленности, личностного самоопределения.

- Учебная деятельность становится средством реализации жизненных планов.

## Модуль 3 ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

### Тема 10 Психологическая сущность воспитания

*Определения воспитания. Общие и специальные цели воспитания. Теории воспитания (биогенетические, социогенетические, позиционные, гуманистические). Социальные институты и системы воспитания. Средства и методы воспитания. Классификация видов воспитания.*

В общем плане **воспитание** выступает как совместная с детьми деятельность взрослых, связанная с презентацией ими норм культуры, ценностей, вкусов, идеалов, взглядов и прочего, переработкой их на основе имеющихся смыслов и мотивов в поступки и поведение в целом; как сторона социализации, приобретение жизненного опыта; как процесс целенаправленного формирования личности в целом или отдельных ее качеств.

**Цели воспитания** – это результаты воспитательных воздействий образовательных учреждений и общества в целом в идеале.

- *Общие цели* – присвоение общечеловеческих ценностей,
- *Специальные цели* – соответствуют изменчивым требованиям текущего момента истории данного общества.

В процессе воспитания индивид обретает признанные в обществе и одобряемые им социальные ценности, нравственные и правовые нормы, качества личности и образцы поведения.

**Теории воспитания** – это концепции, которые объясняют происхождение, формирование и изменение личности, ее поведение под влиянием воспитания:

- *биогенетические теории* утверждают, что личностные качества в основном передаются по наследству и мало изменяются под влиянием условий жизни;
- *социогенетические теории* объясняют формирование личности как исключительно детерминированное социальной средой, все в человеке поддается формированию, от темперамента до установок. Особенно отметим, что в русле необихевиоризма представляется правильной специальная тренировка привычек, которые и формируют характер;
- *позиционные теории* рассматривают предметом воспитания черты личности и особенности их формирования и развития. Базисные черты личности в основном связываются с опытом раннего детства. Вторичные черты приобретаются в течение всей жизни;
- *гуманистические теории* обсуждают вопрос влияния воспитания на формирование и развитие интересов и потребностей человека

**Институты воспитания** – это общественные организации и структуры, которые призваны оказывать воспитательное воздействие на личность:

- семья;
- учебные заведения;
- внесемейные и внешкольные организации (клубы, секции, другие организации);
- средства массовой информации (ТВ, радио, печатные издания);
- средства массовой культуры (театры, кинотеатры, рестораны, другие);
- литература и искусство;
- референтные группы.

**Тенденции воспитания** – это характеристики воспитательного процесса, отражающие его современные отличительные черты:

- направленность на развитие личности каждого воспитанника, опора на его индивидуальные особенности, а не на заданный образец (ориентация на индивидуальность);
- ориентация на взаимодействие с личностью воспитанника, а не на прямое воздействие на него (идея диалога);
- активизация внутренних ресурсов самого воспитанника (идея субъектности);
- усиление внимания к созданию необходимых условий для осуществления этих процессов (идея научно обоснованного психологического обеспечения педагогической деятельности).

**Средства воспитания** – это способы организованного и неорганизованного воздействия, при помощи которых воспитатели воздействуют на воспитанников с целью вызвать определенные психологические изменения в их личности.

Средства воспитания делятся на группы:

- по характеру воздействия на человека (прямые, косвенные);
- по включенности сознания (осознанные, неосознанные);
- по характеру направленности на объект (эмоциональные, когнитивные, поведенческие);
- по характеру «вмешательства» в личность (психолого-педагогические, психокоррекционные, психотерапевтические).

**Виды воспитания.** Классификация видов воспитания (умственное, физическое, эстетическое, нравственное, правовое, трудовое, профессиональное, сексуальное воспитание).

## **Тема 11**

### **Социально-психологические аспекты воспитания**

*Общение и воспитание личности. Воспитание личности в семье. Психология детского коллектива.*

Понятие воспитания рассматривается многими науками (философия, социология, педагогика, психология и другими). Но даже в рамках одной науки нет единого подхода к его определению, так как оно объемно, многоаспектно и многозначно.

Приведем несколько определений понятия воспитания, имеющих в педагогической литературе.

*Воспитание – процесс целенаправленного формирования личности в целом или отдельных ее качеств (80-е гг.).*

*Воспитание – целенаправленное управление процессом социального развития личности через включение ребенка в различные виды социальных отношений в учебе, общении, игре, практической деятельности.*

*Воспитание – это целенаправленная, содержательная профессиональная деятельность педагога, содействующая*

*максимальному развитию личности ребенка, вхождению ребенка в контекст современной культуры, становлению его как субъекта и стратега собственной жизни, достойной человека.*

*Воспитание – процесс целенаправленного формирования личности в условиях специально организованной системы, обеспечивающей взаимодействие воспитателей и воспитуемых.*

*Воспитание* – это целенаправленное формирование отношений к системе наивысших ценностей достойной жизни достойного человека и формирование у ребенка способности выстраивать индивидуальный вариант собственной жизни в границах достойной жизни.

Представленные определения имеют существенные различия в содержании и отражают наметившуюся тенденцию к гуманизации процесса воспитания, к усилению роли личности воспитанника в этом процессе.

Понятие воспитания неразрывно связано с понятиями «социализация», «обучение», «образование», «развитие». Взаимосвязи между этими понятиями также истолковываются по-разному. Например, И.П. Подласый предлагает следующую условную схему Соотношения между ними и определения этих понятий.

*Формирование.* Процесс становления человека как социального существа под воздействием всех, без исключения, факторов.

*Развитие.* Процесс и результат количественных и качественных изменений в организме человека.

*Воспитание.* Направленное воздействие на человека со стороны общественных институтов с целью формирования у него знаний, взглядов, убеждений, нравственных ценностей, политических ориентации, подготовки к жизни.

*Образование.* Результат обучения, объем систематизированных знаний, умений, навыков, способов мышления, которыми овладел обучаемый.

*Обучение.* Специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых.

Каждому понятию соответствует самостоятельный процесс, который может изучаться как отдельный (процесс обучения, процесс воспитания и т.п.), а также выступать как средство эффективного функционирования следующего за ним в иерархическом ряду процесса (хотя в реальной педагогической практике эти взаимосвязи переплетены).

Следуя указанной схеме, обучение – средство получения образования; обучение и образование – средства воспитания и обучения, образование и воспитание – средства развития личности; обучение, образование, воспитание и развитие – средства формирования человека.

В литературе представлен и другой вариант соотношения между рассматриваемыми понятиями. На вершине иерархического ряда стоит понятие образования, которое определяется как «процесс педагогически организованной социализации». Остальные понятия Российская педагогическая энциклопедия истолковывает следующим образом:

*Социализация* – развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества.

*Воспитание* – изменение потребностно-ценностной сферы личности.

*Обучение* – изменение норм деятельности.

*Развитие* – изменение способностей (в узком смысле).

В такой интерпретации воспитание, обучение и развитие выступают средствами образования человека.

Несмотря на различие в подходах к определению воспитания и его взаимосвязи со смежными понятиями, в них зафиксировано как общее, что их объединяет, так и новые тенденции, характерные для современного этапа развития педагогической науки:

– направленность на развитие личности каждого воспитанника, опора на его индивидуальные особенности, а не на заданный образец (ориентация на индивидуальность);

- ориентация на взаимодействие с личностью воспитанника, а не на прямое воздействие на него (идея диалога);
- активизация внутренних ресурсов самого воспитанника (идея субъектности);
- усиление внимания к созданию необходимых условий для осуществления этих процессов (идея научно обоснованного психологического обеспечения педагогической деятельности).

В перечень основных понятий психологии воспитания необходимо включить компоненты процесса воспитания: цели - противоречия - закономерности - принципы - методы - формы - контроль - оценка результата.

*Принципы воспитания:*

1. Принцип общественной направленности воспитания.
2. Принцип связи воспитания с жизнью, трудом.
3. Принцип опоры на положительное в воспитаннике, человеке.
4. Принцип гуманизации воспитания.
5. Принцип личностного подхода в воспитании.
6. Принцип единства воспитательных воздействий.

Одной из важнейших проблем педагогической психологии является психологическое обоснование воспитательного процесса, обеспечивающее полноценное развитие личности каждого ребенка. Сюда входят:

- выявление психологических закономерностей формирования человека как личности;
- изучение психологических механизмов формирования морально-волевой сферы личности (нравственного сознания, нравственных чувств, нравственных поступков);
- выявление закономерностей психологической деятельности учащихся в условиях воспитательных воздействий;
- исследование психологических основ самовоспитания, семейного воспитания, специфики воспитательного процесса на разных этапах социализации ребенка;
- изучение психологических механизмов формирования различных качеств личности, психологических особенностей «трудных» детей и оказание им помощи;
- выявление условий эффективности воздействия коллектива на личность.

В педагогической психологии понятие воспитания, обучения, развития и их взаимосвязи имеют еще больший разброс толкований, чем в педагогике, поскольку велико количество зарубежных и отечественных психологических школ и воззрений отдельных психологов. Приведем некоторые из них.

Р.С. Немов, не давая специального определения воспитанию, отмечает отдельные его особенности в сравнении с обучением:

- воспитание и обучение – разные, но взаимосвязанные стороны педагогической деятельности (воспитывая – чему-то обучаем, обучая – воспитываем);
- обучение направлено на становление познавательных процессов, способностей, приобретение знаний, умений, навыков, то есть на интеллектуальное и когнитивное развитие; воспитание – на формирование человека как личности, его отношения к миру, обществу, людям;
- результат обучения - знания, умения, навыки; результат воспитания - свойства и качества личности, формы ее социального поведения;
- воспитание осуществляется в основном через межличностное общение людей; обучение – через различные виды предметной и практической деятельности;
- методы обучения основаны на восприятии и понимании человеком предметного мира, материальной культуры; методы воспитания - на восприятии и понимании человеком человеком, человеческой морали и духовной культуры.

Цель современного воспитания – «сделать детей высоконравственными, духовно богатыми, внутренне «свободными и ответственными людьми» (Р.С. Немов). Средства воспитания – это способы организованного и неорганизованного воздействия воспитателей на воспитанников с целью выработки у них определенных качеств и форм поведения. Среди них указываются всевозможные виды научения (импринтинг, условно-рефлекторное, оперантное, викарное, вербальное). В основе научения – такие механизмы, как формирование ассоциаций, подражание, различение и обобщение, инсайт, творчество. К средствам воспитания автор относит также убеждение, внушение, преобразование когнитивной сферы, социальных установок, личный пример воспитателя.

В психологии воспитания широко используются понятия деятельности и общения, которые рассматриваются и как средства, и как факторы, и как сущностные характеристики процесса воспитания, в зависимости от контекста.

Сравним три следующих утверждения:

- 1) воспитание есть взаимосвязанная деятельность педагогов и воспитанников;
- 2) воспитание есть взаимодействие (то есть *общение*) между учителем и учеником;
- 3) для того чтобы выработать у ребенка уверенность в себе, необходимо включить его в разнообразные виды *деятельности и общения*.

В первых двух утверждениях термины «деятельность» и «общение» обозначают сущностные стороны воспитания, а в третьем – средства воспитания. Значительный вклад в психологию воспитания вносят исследования тех психологов, которые занимаются проблемами личностного развития.

Свою позицию относительно соотношения воспитания и развития предлагает В.Д. Шадриков. Он дифференцирует эти понятия следующим образом: «Развитие и воспитание воздействуют на один и тот же предмет (индивида) с одной и той же целью – полной реализации себя в обществе, однако развитие обращено к тому, что уже присуще индивиду, а воспитание к тому, чего у него нет, но что дано в общественной морали, в нравственных нормах и нравственных качествах. Воспитание как бы обрамляет развитие, придает качествам индивида нравственный вектор».

Таким образом, автор подводит *фундамент* под значительный объем содержания воспитания (вся культура), возлагая эту базисную функцию на нравственную составляющую. Он предлагает вновь ввести понятия «добродетель» и «добродетельные качества» личности. Воспитание «добродетелей и добродетели» рассматривается им как высшая цель, которой должны руководствоваться родители и педагоги. Основой воспитания добродетели является формирование «желания делать добро, умения делать добро и реального совершения добродетельных поступков» (В.Д. Шадриков).

Наиболее существенное влияние на воспитание личности оказывает семья, поскольку основную информацию о мире и о себе ребенок получает от родителей. К тому же родители обладают уникальной возможностью воздействовать на ребенка в связи с физической, эмоциональной и социальной зависимостью от них.

*Семья – малая (первичная) группа, которая состоит из лиц, связанных двумя типами отношений: супружества и родства, которая обеспечивает человеку эмоциональную стабильность, безопасность и личностный рост.*

Семья имеет ряд функций, которые можно разделить на институциональные и базисные. Институциональные функции носят безличный характер. К ним относятся:

- функция воспроизводства;
- первичный социальный и сексуальный контроль;
- экономическая поддержка детей;
- поддержка нетрудоспособных;
- защита прав ребенка на полноценное развитие.

Базисные функции направлены на то, чтобы человек удовлетворял свои личные потребности в семье. К ним относятся:

- удовлетворение потребности в любви;
- функция эмоциональной поддержки и развития индивидуальности;
- функция самоутверждения, самореализации, личностного роста;
- психотерапевтическая функция семьи;
- функция социальной ответственности за каждого члена семьи;
- функция формирования позитивных отношений;
- функция формирования культурной общности.

Современная семья утратила многие функции, цементирующие ее в прошлом: производственную, охранительную, образовательную и др. Большое значение в настоящее время приобрели следующие функции: психологическая безопасность, эмоциональная удовлетворенность всех членов семьи и подготовка детей к жизни в обществе. Их реализация предполагает зрелость чувств и психологическую культуру.

*Высокоинтегрированная семья* отличается тем, что ее члены хорошо знают индивидуально-психологические особенности друг друга и имеют большие резервы влияния друг на друга; ее характеризует высокий уровень развития взаимопомощи, а ее члены имеют хорошо развитые «просемейные» мотивы; семья имеет хороший контакт и взаимодействие с социальным окружением. Такая семья еще называется сплоченной. *Сплоченная семья* имеет следующие особенности: доверие, симпатия, забота всех членов друг о друге являются самым простым и естественным способом удовлетворения собственных потребностей. Среди свойств, присущих зрелым семьям, можно назвать высокую самооценку, непосредственную, ясную и честную коммуникацию, гибкие и гуманные правила поведения. В такой семье ее члены ориентированы на интеллектуальный и личностный рост, социальные установки ее позитивны и открыты.

Появление ребенка в семье является серьезным испытанием для родителей. Освоение и формирование роли отца или матери - важнейшая задача личностного развития в период взросления и проверки на прочность семейных отношений.

Прояснение установок и ожиданий молодых родителей относительно роли матери и отца является одной из задач психолога при оказании психологической поддержки семье.

Р. Хоментаскас считает, что при воспитании детей в семье необходимо учитывать следующие моменты:

- ребенок – не просто продукт воспитательных воздействий родителей. Он активен, сам осмысляет семью и себя в ней, определяет свое поведение, отношение к семье и к себе самому. В определенной мере ребенок - воспитатель себя;
- дети вследствие своего ограниченного опыта, своеобразного мышления иначе, чем взрослые, воспринимают и оценивают происходящее вокруг. Понять их поведение, эмоции, переживания и помочь им можно лишь взглянув на мир их глазами;
- на детей влияют не только преднамеренные воздействия родителей, но даже в большей степени все особенности поведения родителей, в том числе ни взрослым, ни ребенком не осознаваемые.

*Психологические критерии, по которым можно судить о психологическом благополучии ребенка в семье:*

- выраженное переживание удовольствия от общения с близкими людьми;
- ощущение свободы, автономности при общении с родителями;
- уверенность в своих силах и самодостаточность;
- умение видеть свои недостатки и способность просить помощь у окружающих;
- способность увидеть свою ошибку как бы со стороны и не связывать с ней свою личность.

**Г. Крайг** предлагает следующую классификацию *стилей родительского воспитания*, выделенных на основании соотношения двух параметров: родительского контроля и теплоты.

*Авторитетный стиль* предполагает: высокий уровень контроля, когда родители признают и поощряют растущую автономию своих детей, а также теплые отношения (родители открыты для общения, допускают изменения своих требований). Результат - дети социально адаптированы, уверены в себе, способны к самоконтролю, обладают высокой самооценкой.

*Авторитарный стиль* характеризуется высоким контролем, родители ждут неукоснительного выполнения своих требований; отношения холодные, отстраненные. Дети при этом замкнуты, боязливы и угрюмы, непритязательны и раздражительны. Девочки в большинстве своем - пассивны и зависимы, мальчики – неуправляемы и агрессивны.

*Либеральный стиль* предполагает низкий уровень контроля и теплые отношения. Родителями слабо или совсем не регламентируется поведение ребенка. Родители открыты для общения с детьми, доминирующее направление коммуникации - от ребенка к родителям, детям предоставлен избыток свободы, родители не устанавливают каких-либо ограничений. Результат: дети склонны к непослушанию и агрессивности, ведут себя неадекватно и импульсивно, нетребовательны к себе. В некоторых случаях они становятся активными, решительными и творческими людьми.

*Индифферентный стиль* - низкий уровень контроля и холодные отношения. Родители не устанавливают для детей никаких ограничений, безразличны к детям, закрыты для общения. Из-за обремененности собственными проблемами не остается сил на воспитание детей. Если безразличие сочетается с враждебностью, ребенок проявляет разрушительные импульсы и склонность к отклоняющемуся поведению.

Мишина Т.М. описывает наиболее часто встречающиеся неблагоприятные формы родительско-детских отношений. *Соперничество* предполагает стремление отдельных членов семьи обеспечить себе главенствующее положение в доме. *Мнимое сотрудничество* - конфликты между членами семьи «спрятаны» от посторонних глаз. Семья как бы демонстрирует образ хороших, правильных отношений. *Изоляция* - в наиболее явном виде происходит отчуждение одного из членов семьи от воспитания ребенка. Дети, растущие в подобных семьях, неизбежно вовлекаются в межличностные конфликты взрослых, их используют как средство манипулирования.

Фиксируются три типа неправильного воспитания: *отвергающий* (чрезмерная требовательность, жесткая регламентация, контроль либо недостаток контроля на почве попустительства; *гиперсоциализирующий* (чрезмерная озабоченность и тревожность родителей будущим ребенком, его статусом, успехами и неудачами); *эгоцентрический* (наблюдается в семьях с низким уровнем ответственности, когда ребенку навязывается представление «Я-большой» в качестве самоудовлетворяющей ценности).

**Коллектив** – группа детей, которых объединяют общие, имеющие общественно ценный смысл цели и совместная деятельность, организуемая для их достижения.

Коллектив характеризуется

- отношениями:
  - к другому;
  - к себе;
  - к группе;
  - к делу;
  - к руководителю;
  - к социальным ценностям.
- преобладающим настроением.

*Признаки коллектива:*

- налаженность, прочность, действенность деловых отношений;
- ответственность, зависимость в личных отношениях;
- групповая сплоченность как степень приверженности к группе:
  - уровень взаимных симпатий в межличностных отношениях
  - степень привлекательности группы для ее членов

*Система отношений в коллективе:*

- *личные отношения*, которые складываются стихийно:
  - социометрическая структура (система предпочтений);
  - система реальных взаимоотношений;
  - референтно-метрический статус;
  - система лидерства и подчинения;
  - система ролей («клоун», «совесть», «жилетка»);
- *деловые отношения*, которые в основном строятся педагогами:
  - система руководства-подчинения;
  - актив группы (староста, заместители) – члены группы;
  - система обязанностей членов группы.

## **Тема 12**

### **Возрастные аспекты воспитания**

*Специфика воспитания в различные возрастные периоды. Воспитание и развитие детей младенческого и раннего возраста. Воспитание детей в дошкольном и младшем школьном возрасте. Воспитание подростков и старшеклассников.*

#### ***Психологические условия успешного воспитания***

- Знание и понимание взрослым психологии детей.

Взрослым необходимо знать и понимать имеющиеся у детей потребности, учитывать возрастные и индивидуальные особенности детей.

- Формирование мотивов и способов нравственного поведения ученика в процессе собственной деятельности.

Формирование личности ребенка совершается в деятельности. Этому способствует создание атмосферы увлеченности в совместной деятельности, ее соответствие потребностям детей, умение учителя поставить ученика в положение активно действующего человека. Ученику необходимо быть не пассивным наблюдателем, а активным участником совместного дела.

- Специальная работа педагога по научению в процессе деятельности способам нравственного поведения.

Для усвоения способов нравственного поведения простого включения ребенка в деятельность недостаточно, необходимо специальное научение со стороны взрослого.

- Предупреждение смыслового барьера.

Смысловой барьер делает требования взрослых неприемлемыми для ребенка:

- требование предъявляется в грубой, бестактной форме;
- требование предъявляется слишком часто;
- требование не соответствует возможностям ребенка.

- Предупреждение аффекта неадекватности.

Это эмоциональное состояние, являющееся результатом завышенных притязаний личности, не совпадающих с ее реальными возможностями. Предотвращение аффекта

неадекватности должно быть направлено на формирование адекватной самооценки, коллективистской и деловой направленности.

- Использование воспитательных возможностей детского коллектива.

В воспитании ребенка большую роль играет группа, членом которой он является. Коллектив создает наиболее благоприятные условия для всестороннего развития личности. Условие эффективного воздействия коллектива на личность — признание школьного коллектива референтной группой.

#### **Младенчество (0–1 год)**

В это время ребенок функционирует на уровне индивида. Как субъект деятельности и как личность он еще не сформирован.

**Условия** для развития и воспитания ребенка:

- установление контактов младенца с окружающими людьми;
- взаимодействие с детьми в мире предметов материальной и духовной культуры с использованием выработанных человечеством средств и форм общения;
- отношения, складывающиеся между ребенком и взрослыми в этот период, определяют и психическое, и поведенческое развитие младенца.

*Основными задачами воспитания* являются: обеспечение гигиенического ухода, благополучия и спокойствия ребенка, формирование положительных и предупреждение возникновения отрицательных привычек.

*Основным механизмом развития* является подражание взрослым, которое после 6 месяцев становится основой для овладения им новыми средствами коммуникации и способами предметных манипуляций.

Кризис первого года предполагает изменение воспитательных воздействий взрослых, которым необходимо:

- предвосхищать возможные стремления ребенка, стараясь максимально расширить поле безопасного действия младенца,
- разнообразить репертуар своего взаимодействия с ребенком, вводя в него разнообразные совместные действия,
- предложить ребенку некоторые новые формы сотрудничества.

*Особенности развития.*

До 6 месяцев общение младенца со взрослыми носит преимущественно эмоциональный характер.

*В качестве средств общения в это время выступают эмоциональные реакции, интонации голоса, так называемые выразительные движения: позы, мимика, прикосновения, поглаживания, прижимания к груди.*

- После 6 месяцев у ребенка формируется деловое общение со взрослыми.

*В качестве средств общения наряду с эмоциональными реакциями используются действия с предметами.*

- Формируется особое качество – привязанность к людям.

*Человек, ставший объектом привязанности, способен оказывать на ребенка более сильное влияние, чем другие люди. Как правило, в младенчестве таким человеком для ребенка становится мать.*

Отмечаются первые проявления самостоятельности, настойчивость при достижении цели, интерес и избирательное отношение к окружающим его людям, вещам.

- Со второго полугодия дети начинают активно повторять и воспроизводить движения и действия взрослых.

- Под влиянием речи взрослых у ребенка начинает развиваться речевой слух.

*Для того чтобы данный процесс протекал успешно, нужно разговаривать с ребенком.*

- К началу второго полугодия в манипуляциях ребенка появляется направленность на результат.

*Задача взрослых на данном этапе – привлечь внимание младенца к результату его действий с предметами.*

- К концу года некоторые слова взрослого начинают приобретать для ребенка обобщенный характер.

Он понимает слово «нельзя», если оно произносится в соответствии с ситуацией. Появляется возможность воздействовать на его поведение через речь. Младенец может выполнять простые поручения взрослого, адекватно реагировать на слова «можно», «хорошо», «плохо». Так создаются предпосылки для формирования более сложного поведения в раннем возрасте.

### ***Раннее детство (1–3 года)***

Ребенок сам способен перемещаться в пространстве, включаться в различные виды деятельности. Он становится относительно самостоятельным в своих действиях.

**Условия** для развития и воспитания ребенка:

- единство педагогических воздействий со стороны всех, кто участвует в его воспитании, особенно в семье;
- правильное использование запретов в процессе воспитания;
- предоставление самостоятельности в преодолении трудностей;
- соблюдение режима дня, гигиенический уход;
- правильная организация деятельности ребенка;
- удовлетворение его двигательной активности;
- достаточное количество впечатлений;
- активное общение со взрослыми;
- личный пример взрослых.

*Базовые потребности*, которые определяют развитие ребенка в раннем детстве:

- в теплых доверительных отношениях;
- компетентности;
- новых впечатлениях.

*Особенности возраста:*

- непроизвольный и значительно обусловленный социально интерес к окружающему;
- высокая внушаемость;
- высокая потребность в активности, самоутверждении;
- невозможность быстрого переключения с одного вида деятельности на другой;
- начинают усваиваться различные нормы поведения;
- начинают формироваться эмпатия и сотрудничество;
- большое значение взаимоотношений со сверстниками.

*Важными задачами воспитания* в этом возрасте становятся:

- помощь в овладении навыками контроля над своей эмоциональной жизнью,
- формирование аккуратности и дисциплины,
- использование книг, картинок как абстрактных носителей конкретной информации,
- формирование элементарной трудовой деятельности, связанной с самообслуживанием и выполнением некоторых поручений взрослого,
- помощь в построении доброжелательных отношений с другими детьми создание для ребенка насыщенной в объективном и субъективном плане среды,
- своевременное введение нового опыта.

В конце раннего детства дети переживают очередной возрастной кризис трех лет. Тактика поведения взрослых предполагает предоставление ребенку разумной самостоятельности с учетом его возросших возможностей.

### **Дошкольный возраст (3–7 лет)**

Спецификой дошкольного возраста является изменение социальных условий (социальной ситуации развития), в которых живет ребенок. Он становится более самостоятельным, повышаются требования со стороны взрослых, изменяется система отношений как со сверстниками, так и со взрослыми.

**Условия** для развития и воспитания ребенка:

**Сюжетно-ролевая игра** как особая форма освоения действительности путем ее воспроизведения, моделирования имеет важное значение для психического развития ребенка, так как позволяет усвоить различные социальные роли взрослых, понять задачи и смысл их деятельности. На основе этого у него возникает новый социальный мотив – заниматься общественно значимой и общественно оцениваемой деятельностью.

*Возрастные особенности:* обусловленность общением со взрослыми, особенно с теми, которые входят в его ближайшее окружение;

- большая эмоциональность;
- зависимость от взрослого;
- подражательность;
- высокая восприимчивость, впечатлительность;
- влияние сверстников (они оказывают эмоциональную поддержку, подкрепляют поведение друг друга, выступают в роли моделей для подражания);
- специфические виды деятельности (игровая, практическая, изобразительная, общение со взрослыми и сверстниками).

*Особенности воспитания и развития*

### **Нравственное воспитание:**

- Становление нравственного сознания.

В процессе общения со взрослыми на основе наблюдения и подражания, через систему поощрений и запретов происходит становление нравственных чувств и моральных представлений ребенка.

Нравственное сознание состоит из знаний, чувств и поведения.

- Усвоение эталонов поведения.

В начале дошкольного возраста дети усваивают нормы, связанные с соблюдением культурно-гигиенических правил, режима дня, а также с обращением с животными и вещами.

- Усвоение нравственных норм социального взаимодействия.

Они наиболее сложны для дошкольников, и следовать им детям не всегда удается. Большое значение для усвоения подобных норм имеют сюжетно-ролевые игры, игры с правилами, в процессе которых происходит превращение этих норм в привычные формы поведения.

- Формирование основ произвольного поведения,

Усвоение ребенком норм и правил, умение соотносить с ними свои поступки постепенно приводят к произвольному поведению, для которого характерны устойчивость, отсутствие ситуативной зависимости.

**Воспитание мотивационно-потребностной сферы.** Начинается осознание мотивов, формируется их первичная иерархия. В младшем дошкольном возрасте мотивы носят характер неосознанных, аффективно окрашенных желаний, связанных с наличной ситуацией. К концу дошкольного детства мотивы ребенка существуют уже в виде обобщенных намерений. Появление в этот период соподчинения мотивов рассматривается в психологии в качестве критерия развития детской личности.

#### **Эмоциональное воспитание и развитие:**

- Появление новых форм сопереживания, сочувствия.

В ходе онтогенеза меняется место эмоций в общей структуре поведения дошкольника, появляются новые формы сопереживания, сочувствия другому человеку, столь необходимые для совместной деятельности и общения.

- Усиление роли авторитетного для ребенка взрослого.

Взаимоотношения взрослого с окружающими, аффективные реакции на происходящее задают не только эталон способов действия для ребенка, но и эмоционального отношения к людям.

Очень важен стиль руководства взрослого. Он должен способствовать тому, чтобы ребенок чувствовал себя полноправным участником совместной деятельности, имел возможность проявить инициативу и самостоятельность в достижении цели.

- Усиление влияния детского коллектива.

На основе совместной деятельности у детей складывается эмоциональное отношение к людям, зарождается эмпатия.

На дошкольный период приходится возрастной кризис 7 лет. Время его появления не зависит от того, в каком возрасте ребенок пошел в школу.

В качестве характерных симптомов кризиса 7 лет выделяются:

- утрата детской непосредственности,
- появление вычурного, искусственного, манерного поведения,
- утрата ситуативности реакций, в результате чего ребенок уже предвидит последствия собственных действий,
- поведение ребенка становится более осознанным и произвольным.

**Симптомокомплекс кризиса 7 лет** получил название «чувство социальной компетентности».

• Отношение к предметной деятельности обнаруживает ориентацию ребенка на социально значимые действия и строго регламентированные средства их достижения.

• Отношение к другим людям характеризует детскую чувствительность к оценке своей социальной активности. Круг людей, оценки которых становятся важными для ребенка, существенно расширяется.

- Отношение к себе выражается в обостренном чувстве самоуважения ребенка, в переживании им своей значимости для других в качестве равноправного партнера.

**Общие рекомендации для педагогов и родителей** относительно организации их взаимодействия с детьми дошкольного возраста:

- В детском саду и семье необходимо создавать атмосферу теплоты, заботы и взаимной поддержки.

- Важно сосредоточить усилия на поддержке и поощрении желательного поведения, а не на искоренении нежелательного.

- Взрослые должны предъявлять детям разумные требования и настаивать на их выполнении.

- Нужно избегать неоправданного применения силы и угроз для контроля за поведением детей. Их использование формирует у дошкольников аналогичное поведение и может стать причиной появления таких нежелательных черт характера, как жестокость и упрямство.

- Необходимо помочь ребенку научиться владеть собой, контролировать свое поведение.

#### **Младший школьный возраст (6–7 – 10–11 лет)**

Начало обучения в школе ведет к изменению социальной ситуации развития ребенка. Он становится «общественным» субъектом. Школьник имеет определенные социально значимые обязанности, за выполнение которых получает общественную оценку. Система отношений ребенка перестраивается. Она во многом определяется тем, насколько успешно он справляется с освоением новой социальной роли.

**Условия** для развития и воспитания ребенка:

- наличие у ребенка достаточно сильного и длительно действующего мотива поведения;
- введение ограничительной цели;
- разделение усваиваемой сложной формы поведения на относительно самостоятельные и небольшие действия;
- наличие внешних средств, являющихся опорой при овладении поведением.

С поступлением ребенка в школу его жизнь усложняется и обогащается, и семья начинает играть особую роль.

Существуют *типы неблагоприятного развития* младших школьников:

- «хроническая неуспешность»;
- «уход от деятельности»;
- «негативистическая демонстративность»;
- «вербализм»;
- «интеллектуализм».

Родителям вместе с педагогами необходимо найти единую линию воспитания, учитывающую и требования школы, и индивидуальные особенности ребенка.

*Особенности развития:*

- Учебная деятельность обуславливает появление новых форм поведения ребенка.

Он учится управлять собой, строить свою деятельность в соответствии с поставленными целями.

- Уменьшение значения игры.

С приходом ребенка в школу игра постепенно теряет главную роль в его жизни, хотя и продолжает занимать в ней важное место. В игре все большее место начинает занимать соревнование. Причем вначале соревнования имеют скорее индивидуальный характер, а затем они все больше становятся групповыми, с наличием лидеров в каждой группе.

- Дети учатся организовывать свое поведение в соответствии с заданными целями и собственными намерениями.

Важнейшим условием развития произвольного поведения является участие взрослого, который направляет усилия ребенка, раскрывая их смысл, и обеспечивает средствами овладения.

- Включение в новую систему межличностных отношений

Параллельно с овладением учебной деятельностью школьник включается и в другой, не менее значимый процесс – систему межличностных отношений, осваивая так называемую «скрытую программу социализации». С первых дней пребывания в школе ребенок включается в процесс межличностного взаимодействия с одноклассниками и учителем, который оказывает существенное влияние на развитие его личности.

- Система отношений «ребенок – взрослый» разделяется

- «ребенок – учитель»;
- «ребенок – родители».

Ведущая роль принадлежит структуре «ребенок – учитель», поскольку она определяет отношения ребенка со взрослыми и сверстниками, его отношение к себе самому.

- Успеваемость становится важнейшим критерием при формировании самооценки детей.

Она во многом зависит от характера оценок педагога. Даже характеризуя себя как личность, младший школьник, как правило, повторяет то, что о нем говорит учитель.

- Утрата авторитета взрослых.

На протяжении младшего школьного возраста безусловный авторитет взрослых постепенно утрачивается, большее значение для ребенка начинают приобретать сверстники, возрастает роль детского сообщества. Приобретение навыков социального взаимодействия с группой сверстников и умение заводить друзей являются одной из важных задач развития на этом возрастном этапе.

### ***Подростковый (10–15 лет) и юношеский (15–20 лет) возраст***

Главной задачей развития в *подростковом* возрасте является самоопределение в сфере общечеловеческих ценностей и общения между людьми. Подросток приобретает навыки межличностного общения со сверстниками своего и противоположного пола, формирует более независимые отношения с родителями (уменьшается эмоциональная зависимость при сохранении потребности в психологической и материальной поддержке). В этот период складываются основы нравственности, формируются социальные установки, отношение к себе, к людям, к обществу. Кроме того, в данном возрасте стабилизируются черты характера и основные формы межличностного поведения.

***Центральная потребность*** данного возраста: ***быть и чувствовать себя взрослым.***

Чувство взрослости у подростков выражается в повышенной критичности по отношению к учителям и другим взрослым. Возрастает количество конфликтов между родителями и детьми: из-за того, что подростки начинают формировать собственную систему ценностных установок и ориентаций, из-за разных представлений о степени самостоятельности. Подростки находятся во власти противоречивых тенденций: с одной стороны, им хочется иметь свободу, но, с другой стороны, они понимают, что свобода усиливает их ответственность. Несмотря на то, что подростки отвергают свою принадлежность к детям, у них еще нет ощущения подлинной, полноценной взрослости. В то же время есть огромная потребность в признании их взрослости окружаю-

щими. Взрослые должны знать о недопустимости сохранения «детских» форм общения с подростками.

*Основные новообразования (по Л.С. Выготскому):*

- развитие рефлексии;
- развитие самосознания.

*Особенности развития:*

- половое созревание;
- усиление влияния на подростка референтной группы – группы сверстников;
- формирование собственной системы ценностных установок и ориентаций;
- появление чувства взрослости.

*Виды взрослости:*

- *Подражание внешним признакам взрослости.*

Дети копируют внешнее поведение взрослых, которые пользуются авторитетом в их кругу, более старших сверстников, перенимая внешние способы поведения, такие как курение, игра в карты, употребление вина, особый лексикон, взрослая мода в одежде, причёске, косметике, украшениях, способах отдыха, развлечений, ухаживаний.

- *Равнение подростков-мальчиков на качества «настоящего мужчины».*
- *Социальная зрелость.*

Наблюдается в условиях сотрудничества ребенка и взрослого в разных видах деятельности, где подросток занимает место помощника взрослого.

- *Интеллектуальная зрелость.*

Она выражается в стремлении что-то знать и уметь по-настоящему, что стимулирует развитие познавательной деятельности, содержание которой выходит за пределы школьной программы. Учение приобретает у таких школьников личный смысл и превращается в самообразование.

Появление доминанты – основной группы интересов подростка.

*Виды доминант (Л. С. Выготский):*

- «эгоцентрическая доминанта», отражающая интерес подростка к собственной личности;
- «доминанта дали», связанная с установкой подростка на «большие» дела, которые для него субъективно более приемлемы, чем текущие занятия;
- «доминанта усилия», характеризующая тягу подростка к преодолению, к волевым усилиям, что иногда может проявляться в упрямстве, протесте, хулиганстве;
- «доминанта романтики», свидетельствующая о стремлении подростка к неизвестному, рискованному, героическому.

В *ранней юности* происходит определенная стабилизация внутренней жизни, что, в частности, проявляется в снижении уровня тревожности, в нормализации самооценки. В юношеском возрасте общее эмоциональное самочувствие становится более ровным. Эмоциональная жизнь становится более богатой и тонкой по оттенкам переживаний. Значительное место занимают чувства, связанные с интимной сферой человеческих отношений.

***Центральное образование* возраста: *кризис идентичности***

*Особенности развития:*

- Кризис идентичности.

Он является нормативным для юношеского периода и необходим для нормально-го взросления личности. Перед юношей встает задача объединить все, что он знает о себе, своих различных социальных ролях, в единое целое, связать его с прошлым и спроецировать в будущее.

- Кардинальные изменения мотивации.

На первый план выступают мотивы, которые связаны с формирующимся мировоззрением, с планами на будущее. Они возникают на основе сознательно поставленной цели и сознательно принятого намерения.

- Формирование нравственных позиций.

Усвоение нравственных образцов происходит в процессе совершения реальных нравственных поступков в значимых для юноши ситуациях. Нравственное развитие личности – это глубинный процесс. Современная социально-психологическая ситуация не имеет единственного и однозначного мировоззренческого ориентира, что побуждает юношей и девушек самостоятельно думать и принимать решения. Это способствует тому, что к окончанию школы большая часть юношей и девушек в основном нравственно сформированы и обладают достаточно устойчивой моралью.

- Обращенность в будущее (Л.И. Божович).

Это возрастное новообразование является главной чертой личности в ранней юности. Однако подростки и юноши испытывают большие трудности при определении своих жизненных перспектив.

*Особенности воспитания подростков и юношей:*

- Психологическая готовность взрослых к общению.

Она включает внутреннюю личностную свободу самого взрослого и собственную интернальную позицию по отношению к жизни; знание психологических особенностей подросткового и юношеского возрастов; владение конкретными навыками общения, которые позволяют взрослым полно и свободно выражать себя, демонстрировать принятие и понимание детей с самыми разными психологическими особенностями и поддерживать искренние и открытые отношения с ними.

- Проявление отношения к детям как самоценным личностям, имеющим как ограничения, так и ресурсы для своего развития.

- Помощь взрослых по прояснению и развитию временной перспективы будущего.

Она ляжет в основу профессионального самоопределения в юношеском возрасте и должна быть направлена на оказание поддержки в осознании юношей себя субъектом самоопределения, чтобы он был способен принять ответственность за свои действия.

- Особая роль принадлежит родителям.

Ранняя юность дает максимум эмоциональных проблем, часто вызывая психологическое отчуждение детей от родителей.

- Осуществление психологической поддержки.

Это процесс, в котором взрослый поддерживает ребенка при неудачах, сосредотачивается на его позитивных сторонах и преимуществах с целью укрепления самооценки, что помогает ребенку поверить в себя и свои способности, избежать ошибок.

- Воспитательное значение школы.

В подростковом и юношеском возрасте появляется дифференцированное отношение к разным учителям. Формируются новые критерии оценок личности и деятельности взрослых. Наиболее распространенные причины осложнений во взаимоотношениях педагогов и учащихся: слабое знание учителем возрастных и индивидуальных особенностей детей; неблагоприятный стиль общения педагога; нецелесообразное использование отдельных методов и приемов педагогического воздействия.

- Общение со сверстниками.

Для данного возраста характерно господство детского сообщества над взрослым. Именно здесь осваиваются нормы социального поведения, нормы морали, устанавливаются отношения равенства и уважения друг к другу. В общении друг с другом, в совместных делах подростки и юноши усваивают различные нормы и формы поведения, определенные жизненные ценности. Особое значение при этом отводится референтной для ребенка группе сверстников. Взрослые могут влиять на развитие морального сознания детей через организацию обсуждения различных моральных дилемм.

- Значительное место принадлежит процессу самовоспитания.

В этот период основной его целью становится физическое и волевое самосовершенствование. Благодаря этому получает дальнейшее развитие мотивация достижения успехов.

## Модуль 4 ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### Тема 13

#### Психологические аспекты педагогической деятельности

*Общая характеристика педагогической деятельности. Основные функции педагогической деятельности. Педагогические умения (А.К. Маркова). Стиль педагогической деятельности.*

Педагогической деятельности присущи (по В.Г. Казанской):

- **мотивация;**

Мотивы связаны с ориентацией на:

- интересы учеников;
- интересы коллег;
- требования администрации;
- требования родителей;
- общечеловеческие ценности;

- **цель** педагогической деятельности соответствует требованиям жизни: педагог обучает, развивает, стимулирует личностное развитие, готовит к самостоятельной жизни.

- **способы достижения:**

- 1) **Функции:**

- *целеполагающая;*
- *организационно-структурная;*

- 2) **Способ организации** педагогической деятельности как системы состоит в разностороннем раскрытии функций.

- 3) **Состав действий** зависит от функций:

- *целеполагающая* – проектирование собственной деятельности и деятельности учащихся,
- *организационно-структурная* – наличие академических знаний, организация деятельности учеников в различных видах работы.

- **изменение во времени.**

Изменение во времени – длительность, непрерывность и стабилизация доминирующих признаков.

Педагогическая деятельность реализуется в определенных педагогических ситуациях совокупностью самых разнообразных действий, которые подчинены определенным целям и направлены на решение тех или иных педагогических задач, создаваемых учителем в педагогических ситуациях. Совокупность таких разнородных действий определяет реализацию той или иной психолого-педагогической функции, представляя структурную организацию педагогической деятельности.

#### Классификация педагогических функций

*(Н.В. Кузьмина, А.И. Щербаков, В.В. Богославский, В.А. Сластенин)*

##### 1. Целеполагающие:

- *ориентационная* обеспечивает постановку общих ориентиров деятельности учеников и педагогов;
- *развивающая* предполагает постановку «зон ближайшего развития»;
- *мобилизующая* реализуется через постановку системы мотивов учеников в учебной и воспитательной деятельности;
- *информационная* предусматривает подготовку информационных блоков.

## 2. Организационно-структурные:

- *конструктивная* обеспечивает отбор и организацию содержания информации; проектирование деятельности учащихся для усвоения информации; проектирование собственной деятельности и поведения;

- *организаторская* реализуется через организацию информации, различных видов деятельности учащихся, собственной деятельности и поведения в процессе взаимодействия с учащимися;

- *коммуникативная* предполагает установление взаимоотношений с учащимися, педагогами, администрацией, родителями;

- *гностическая (исследовательская)* предусматривает изучение содержания и способов воздействия, возрастных и индивидуальных особенностей других людей, особенностей и результатов собственной деятельности

### **Виды педагогических умений (по А.К. Марковой):**

- *Связанные с педагогической ситуацией умения:*
  - видеть проблему;
  - ставить педагогические задачи;
  - перестраивать цели.
- *Умения, связанные с организацией обучения:*
  - «чему учить» – работа с содержанием учебного материала;
  - «кого учить» – изучение учащихся и их деятельности;
  - «как учить» – отбор приемов и форм обучения.
- *Умения использовать психолого-педагогические знания и достижения педагогической практики.*
- *Умения коммуникации – создание условий педагогической безопасности.*
- *Умения, способствующие достижению высоких уровней общения:*
  - умение принять позицию другого;
  - встать на чужую точку зрения;
  - владеть средствами воздействия.
- *Умения удерживать устойчивую профессиональную позицию педагога, понимающего значимость своей профессии.*
  - *Умения осознавать перспективу профессионального роста.*
  - *Умения определять характеристики знаний учащихся, состояние их деятельности.*
  - *Умения оценивать состояние воспитанности учеников, видеть личность в целом.*

**Индивидуальный стиль педагогической деятельности** – это характерная для каждого учителя система навыков, методов, приемов, способов решения задач в процессе работы.

*Особенности индивидуального стиля педагогической деятельности*

- *Содержательные характеристики:*
  - 1) преимущественная ориентация учителя:
    - на процесс обучения;
    - на процесс и результаты обучения;
    - на результаты обучения;
  - 2) адекватность – неадекватность планирования учебно-воспитательного процесса;
  - 3) оперативность – консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности;
  - 4) рефлексивность – интуитивность.

- *Динамические характеристики:*

- 1) гибкость – традиционность;
- 2) импульсивность – осторожность;
- 3) устойчивость – неустойчивость по отношению к меняющейся ситуации;
- 4) стабильное положительное эмоциональное отношение к учащимся – неустойчивое эмоциональное отношение;
- 5) наличие личностной тревожности – отсутствие личностной тревожности;
- 6) в неблагоприятной ситуации направленность рефлексии на себя – направленность на обстоятельства – направленность на других.

- *Результативные характеристики:*

- 1) однородность – неоднородность уровня знаний учащихся;
- 2) стабильность – неустойчивость у учащихся навыков учения;
- 3) высокий – средний – низкий уровень интереса к изучаемому предмету.

**Стили педагогической деятельности** разделяются на следующие виды:

- *Эмоционально-импровизационный.*

Ориентируясь преимущественно на процесс обучения, учитель недостаточно адекватен по отношению к конечным результатам; для урока он отбирает наиболее интересный материал, менее интересный (хотя и важный) часто оставляет для самостоятельной работы учащихся, ориентируясь в основном на сильных учеников. Деятельность учителя оперативна: на уроке часто меняются виды работы, практикуются коллективные обсуждения. Однако богатый арсенал используемых методов обучения сочетается с низкой методичностью; недостаточно представлены закрепление и повторение учебного материала, контроль знаний учащихся. Деятельность учителя характеризуется интуитивностью, повышенной чувствительностью к ситуации на уроке, личностной тревожностью, гибкостью и импульсивностью. По отношению к учащимся такой учитель чуток и проникателен.

- *Эмоционально-методический.*

Ориентируясь как на результат, так и на процесс, учитель поэтапно отрабатывает весь учебный материал, не упуская закрепление, повторение и контроль знаний учащихся. Деятельность учителя оперативна, но интуитивность преобладает над рефлексивностью. Учитель стремится активизировать учащихся не внешней развлекательностью, а особенностями предмета. Учитель чувствителен к изменению ситуации на уроке, личностно тревожен, но чуток к учащимся и проникателен.

- *Рассуждающе-импровизационный.*

Учитель ориентируется на процесс и результаты обучения, адекватно планирует, оперативен, сочетает интуитивность и рефлексивность. Отличается меньшей изобретательностью в варьировании методов обучения, не всегда придерживается высокого темпа проведения урока и использует коллективные обсуждения. Учитель мало говорит, особенно во время опроса, предпочитая воздействовать на учащихся косвенным путем, давая возможность отвечающим детально оформить ответ. Учителя этого вида менее чувствительны к изменениям ситуации на уроке, у них отсутствует самолюбование, характерна осторожность, традиционность.

- *Рассуждающе-методический.*

Ориентируясь преимущественно на результаты обучения и адекватно планируя учебно-воспитательный процесс, учитель проявляет консервативность в использовании средств и способов педагогической деятельности. Высокая методичность сочетается с малым, стандартным набором методов обучения. Предпочитает репродуктивную деятельность учащихся, редкие коллективные обсуждения. Учитель этого вида отличается рефлексивностью, малой чувствительностью к изменениям ситуаций на уроке, осторожностью в своих действиях.

## **Тема 14**

### **Педагог как субъект педагогической деятельности**

*Структура субъектных свойств педагога. Психофизиологические свойства педагога. Личностные качества педагога. Профессионально-значимые качества личности педагога. Общие и специальные способности педагога. Педагогические способности. Психология педагогического коллектива.*

#### **Структура субъектных свойств педагога (по И.А. Зимней)**

- психофизиологические свойства;
- способности;
- личностные свойства, включая направленность;
- профессионально-педагогические качества.

**Психофизиологические свойства** – это определенные психофизиологические показатели индивида, которые влияют на его поведение и деятельность.

*В.С. Мерлин* выделял в целом следующие характеристики темперамента, которые обуславливают психофизиологические свойства педагога:

- сенситивность;
- реактивность;
- активность;
- соотношение реактивности и активности;
- темп реакции;
- пластичность (ригидность);
- эмоциональная возбудимость;
- экстраверсия (интраверсия).

Также в перечень психофизиологических свойств включаются:

- эмоциональная устойчивость (невротизм);
- аналитический или синтетический тип восприятия;
- полезависимость (полнезависимость), определяющие когнитивный стиль;
- проявление типа высшей нервной деятельности (сила нервных процессов, уравновешенность, возбуждение-торможение).

Эти показатели выступают в качестве задатков, предпосылок, которые обеспечивают эффективность деятельности педагога и его комфортное самочувствие как ее субъекта.

#### **Личностные качества педагога**

##### *1. Коммуникативные черты, связанные с коммуникативными умениями:*

- слушать;
- говорить;
- налаживать контакт;
- сопереживать и сочувствовать (эмпатия).

##### *2. Качества личности, связанные с саморегуляцией:*

• познавательных процессов, особенно внимания, которое лежит в основе наблюдательности;

- эмоций;
- общения.

##### *3. Безоценочное принятие детей.*

4. *Выраженность волевых процессов, которые проявляются в:*

- настойчивости;
- целеустремленности;
- дисциплинированности;
- ответственности;
- трудолюбии.

5. *Качества личности, основанные на креативности, которые проявляются в:*

- находчивости;
- артистизме;
- остроумии.

6. *Качества, связанные с общей культурой:*

- воспитанность;
- тактичность;
- чувство собственного достоинства;
- порядочность;
- вежливость.

### **Профессионально значимые качества личности педагога**

Интегральные характеристики личности и труда учителя (Т.М. Митина):

- направленность;
- компетентность;
- гибкость.

#### ***Педагогическая направленность***

- *профессионально значимое качество, которое занимает центральное место в структуре личности учителя и обуславливает его индивидуальное и типическое своеобразие.*
- *система ценностных ориентаций, задающая иерархическую структуру доминирующих мотивов личности педагога, побуждающих учителя к ее утверждению в педагогической деятельности и общении.*

*Структура:*

• направленность на ребенка (и других людей), связанная с заботой, интересом, любовью, содействием развитию его личности и максимальной самоактуализации его индивидуальности;

• направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда;

• направленность на предметную сторону профессии учителя (содержание учебного предмета).

*Психологическим условием развития педагогической направленности, является повышение уровня профессионального самосознания, т. Е. осознание учителем системы ценностей и мотивов, которые необходимо реализовать в своей деятельности, поведении, общении.*

*Динамика педагогической направленности определяется:*

- преодолением ситуативности поведения и мотивации;
- перестройкой мотивационной структуры личности учителя с предметной направленности на гуманистическую;
- осознанием системы ценностей и мотивов поведения, деятельности, общения.

## **Педагогическая компетентность**

*гармоничное сочетание знания предмета, методики и дидактики преподавания, умений и навыков (культуры) педагогического общения, а также приемов и средств саморазвития, самосовершенствования, самореализации.*

### **Структура:**

- *деятельностная подструктура* (знания, умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного и ответственного осуществления педагогической деятельности);
- *коммуникативная подструктура* (знания, умения, навыки и способы творческого осуществления педагогического общения);
- *личностная подструктура* (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования).

### **Частные виды педагогической компетентности:**

- конфликтная компетентность;
- компетентность учителя в области здоровья.

Педагогическая компетентность требует от учителя осмысления широкого спектра педагогических, психологических, социальных, физиологических (здоровье), культурных и других проблем, сопряженных с образованием.

*Психологическим условием развития педагогической компетентности является осознание учителем необходимости повышения своей общечеловеческой и специальной культуры и тщательной организации общения как основы развития и обучения в школе.*

### **Динамика развития педагогической компетентности определяется:**

- сменой репродуктивного уровня выполнения действий и операций творческим;
- гармонизацией и усложнением деятельностных, коммуникативных и мотивационных компонентов педагогической компетентности.

## **Педагогическая гибкость**

*сложное многомерное психическое образование, сочетающее в себе содержательные и динамические характеристики, обуславливающие способность учителя легко отказываться от несоответствующих ситуации и задаче способов поведения, приемов мышления и эмоционального реагирования и вырабатывать или принимать новые, оригинальные подходы к разрешению проблемной ситуации при неизменных принципах и нравственных основаниях жизнедеятельности.*

### **Структура:**

- эмоциональная гибкость;
- интеллектуальная гибкость;
- поведенческая гибкость.

Педагогическая гибкость вне зависимости от вида представляет собой гармоничное сочетание двух *психологических характеристик*:

- первая обеспечивает стабильность и устойчивость системы;
- вторая обеспечивает изменчивость и спонтанность системы.

Гибкость как интегральная характеристика личности педагога обеспечивает ему возможность успешного разрешения широкого спектра профессиональных и жизненных проблем в изменяющихся условиях среды. В реальной жизни учителя эмоциональная, интеллектуальная и поведенческая гибкость тесно взаимосвязаны и взаимобусловлены.

**Эмоциональная гибкость** – оптимальное (гармоничное) сочетание эмоциональной экспрессивности (отзывчивости) и эмоциональной устойчивости учителя.

*Психологическим условием развития эмоциональной гибкости является осознание педагогом роли и значения аффективной сферы личности в оптимизации деятельности, общения, психического и физического здоровья и учителя, и учеников.*

*Динамика* определяется способностью:

- «оживлять» подлинные эмоции в многократно повторяющемся учебно-воспитательном процессе;

- вызывать положительные эмоции;

- контролировать отрицательные эмоции.

**Интеллектуальная гибкость** – оптимальное сочетание интеллектуальной вариативности и интеллектуальной стабильности.

**Психологическим условием развития** интеллектуальной гибкости является повышение уровня самосознания учителя, главным образом его когнитивного компонента – самопознания.

**Поведенческая гибкость** – сочетание индивидуальных паттернов поведения и вариативных способов ролевого взаимодействия

**Психологическим условием развития** поведенческой гибкости учителя является повышение уровня поведенческого компонента самосознания, возможностей саморегуляции.

### **Педагогические способности**

**Способности** – это свойства индивида, ансамбль которых обуславливает успешность выполнения определенной деятельности (*Б.М. Теплов*).

- *Дидактические способности* – способности передавать учащимся учебный материал, делая его доступным для детей, преподносить им материал или проблему ясно и понятно, вызывать интерес к предмету, возбуждать у учащихся активную самостоятельную мысль.

- *Академические способности* – способности к соответствующей области наук.

- *Перцептивные способности* – способности проникать во внутренний мир ученика, воспитанника, психологическая наблюдательность, связанная с тонким пониманием личности учащегося и его временных психических состояний.

- *Речевые способности* – способности ясно и четко выражать свои мысли и чувства с помощью речи, а также мимики и пантомимики.

- *Организаторские способности* – это, во-первых, способности организовать ученический коллектив, сплотить его, воодушевить на решение важных задач и, во-вторых, способности правильно организовать свою собственную работу.

- *Авторитарные способности* – способность непосредственного эмоционально-волевого влияния на учащихся и умение на этой основе добиваться у них авторитета

- *Коммуникативные способности* – способности к общению с детьми, умение найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

- *Педагогическое воображение (прогностические способности)* – это специальная способность, выражающаяся в предвидении последствий своих действий, в воспитательном проектировании личности учащихся, связанном с представлением о том, что из ученика получится в будущем, в умении прогнозировать развитие тех или иных качеств воспитанника.

- *Способность к распределению внимания* одновременно между несколькими видами деятельности имеет особое значение для работы учителя.

## **Психология педагогического коллектива**

### *Структура отношений в коллективе.*

Деловая структура педагогического коллектива включает прежде всего производственные связи педагогов, направленные на достижение целей педагогической деятельности и носящие как формальный, так и неформальный характер.

### *Подструктуры:*

- деловая («официальная», «формальная», «ролевая», «внешняя»);
- социально-психологическая («неофициальная», «неформальная»).

Социально-психологическая структура педагогического коллектива – это система: чувств; потребностей; интересов; ценностных ориентаций; установок.

*Основной каркас* состоит из межличностных отношений, то есть отношений членов коллектива друг к другу и характеризуется через понятие «психологический климат».

**Психологический климат** – система относительно устойчивых психических состояний, типичных для данного коллектива и значимых для его членов и их деятельности.

Психологический климат выступает повседневным пространством трудовой деятельности индивида, активно влияя на ее мотивы, устойчивость, эффективность. Значимость его приобретает особый смысл в педагогической профессии, где эмоциональное состояние учителя выступает не просто сопутствующим элементом трудовой деятельности, а включается в саму профессию.

Жизнедеятельность педагогического коллектива отражается в его двух главных функциях:

- учебно-воспитательной (производственной) – функция выражает непосредственно интересы общества;
- социально-гуманитарной – функция выражает интересы работников

### *Общие качества коллектива:*

- *интегативность* (мера единства, слитности, общности);
- *микроклимат*, определяющий самочувствие каждого педагога;
- *референтность* (принятие педагогами группового эталона);
- *лидерство* (реальное выделение личностей, оказывающих существенное влияние на педагогический коллектив).

### *Частные характеристики коллектива:*

Для реализации *учебно-воспитательной функции* выделяют:

- *Направленность группы*

Она определяет сплоченность группы, интегрируя направленность целей и мотивов деятельности личностей, образующих группу. Понятие профессиональной направленности неразрывно связано с отношением членов группы к профессиональной деятельности, в основе которых лежат профессионально-этические нормы. В профессиональной направленности прослеживается нравственная эталонность, когда образцом поведения для всех педагогов становятся нормы профессиональной этики.

- *Организованность*

Она состоит в реальной эффективной способности группы к самоуправлению. Управляя групповым сознанием, организованность характеризуется через общие качества: организационную интеграцию управленческих функций членов педагогического коллектива, их организационную сплоченность, эталонность, микроклимат, удовлетворенность педагогов организованностью педагогической деятельности, способность коллектива стимулировать активность педагогов.

- *Подготовленность к совместной деятельности*

Она предполагает готовность каждого не только к реализации своих профессиональных функций, но и к взаимодействию в решении педагогических задач. В педагогической

деятельности необходима совместимость всей группы педагогов, работающих для достижения общей цели, референтность в профессионально-деловом микроклимате.

**Социально-гуманитарная функция** предполагает удовлетворение самых различных потребностей учителя: в труде, в получении определенного материального вознаграждения, общественного признания, в общении, дружбе, самореализации, отдыхе, в социальной защите. Ее реализацию определяют:

- **Интеллектуальная коммуникативность**

Установление взаимопонимания между педагогами, реализуется в способности создавать оптимальные пути взаимoinформирования, в определении общих позиций, суждений, принятия групповых решений. Для педагогического коллектива интеллектуальная коммуникативность характеризуется интеллектуальным единством, то есть готовностью педагогов оценивать педагогические явления и факты на основе выработанных в педагогическом коллективе единых норм.

- **Эмоциональная коммуникативность**

Это межличностные связи эмоционального характера, динамический процесс преобладающего эмоционального настроения. Эмоциональная коммуникативность в педагогическом коллективе характеризуется сопереживанием педагогов за успехи и неудачи друг друга, эмоциональной поддержкой в сложных ситуациях.

- **Волевая коммуникативность**

Это способность педагогического коллектива противостоять трудностям, его своеобразная стрессоустойчивость, надежность в экстремальных ситуациях. При возникновении трудности создается групповое волевое усилие. Психологическая структура развивающейся группы актуализируется и реализуется только в ее жизнедеятельности, в процессе реального решения поставленных задач.

## **Тема 15**

### **Педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса**

*Взаимодействие субъектов образовательного процесса. Понятие педагогического взаимодействия как взаимосвязи поведенческого и отношенческого компонентов (А.А. Русалинова, Я.Л. Коломинский). Парадигмы психологического воздействия Виды педагогического взаимодействия*

#### **Понятие педагогического воздействия. Стратегии воздействия**

**Педагогическое воздействие** – особый вид деятельности педагога, цель которой – достижение позитивных изменений психологических характеристик воспитанника (потребностей, установок, отношений, состояний, моделей поведения).

Технология эффективного педагогического воздействия несомненно должна базироваться на психологической теории.

Актуальность изучения психических закономерностей, лежащих в основе педагогического воздействия, подчеркивалась всегда, поскольку именно на знании этих закономерностей основано психологически грамотное воздействие на психику ребенка. Однако до сих пор проблема психологического воздействия является одной из наименее разработанных в отечественной и мировой психологии.

Интерес представляет попытка Г.А. Ковалева [5] наметить подходы к изучению проблемы психологического воздействия и определить само понятие «психологическое воздействие». Г.А. Ковалев предложил рассматривать как единицы научного анализа категории «психологического пространства» и «психологического времени». *Психологическое пространство* – это то, что представляет собой психическое на уровне единичного, присущего конкретному человеку. У разных авторов даются разные опи-

сания психологического пространства: как «образа мира», «квазипространства», «системы отношений», «семантического пространства». Категория психологического времени, отмечает Г.А. Ковалев, находится на самой начальной стадии своей научной разработки. Время как психологическое понятие необходимо для описания особенностей отражения в психике системы динамических параметров и отношений, которые влияют на функционирование различных систем в психической организации человека, а также определяют оценку человеком событий его жизненного пути.

В индивидуально-личностном смысле психологическое время – зафиксированный в пространстве субъективных значений опыт переживаний значимых для индивида «событийных» связей с внешним миром, влияющий на степень значимости актуально воспринимаемых событий и характер эмоционального отношения к ним. Категория психологического времени может быть раскрыта с помощью понятия «эмоциональное состояние».

На основе рассмотренных категорий *психологическое воздействие определяется как функция психологического пространства и психологического времени.*

*Цель любого психологического воздействия* – преодоление субъективных защит и барьеров индивида, переструктурирование его психологических характеристик или моделей поведения в нужном направлении.

Существуют три парадигмы психологического воздействия и соответствующие им три **стратегии воздействия**:

Первая стратегия – *стратегия императивного воздействия*; ее основные функции: функция контроля поведения и установок человека, их подкрепления и направления в нужное русло, функция принуждения по отношению к объекту воздействия. Стратегия менее всего пригодна в педагогической практике, так как воздействие, осуществляемое без учета актуальных состояний и отношений другого человека, условий межличностных коммуникаций, приводит чаще всего к обратным и даже отрицательным последствиям.

Вторая стратегия – *манипулятивная* – основывается на проникновении в механизмы психического отражения и использует знание в целях воздействия. Эту стратегию применяют для формирования общественного мнения, например в рекламе, а иногда и в педагогической практике.

Третья стратегия – *развивающая*. Психологическое условие реализации такой стратегии – диалог. Принципы, на которых она основывается, – эмоциональная и личностная открытость партнеров по общению, психологический настрой на актуальные состояния друг друга, доверительность и искренность выражения чувств и состояний.

В состоянии диалога две личности начинают образовывать некое общее психологическое пространство и временную протяженность, в которой воздействие в привычном смысле слова перестает существовать, уступая место психологическому единству субъектов, в котором разворачивается творческий процесс двустороннего раскрытия.

В педагогической практике предпочтение должно быть отдано развивающей стратегии, поскольку только она способствует развитию субъектности ребенка. Именно субъектность как конечная цель педагогического воздействия является признаком, отличающим полноценное педагогическое воздействие от псевдовоздействия, каким является объектное воздействие.

Субъектность – это характеристика активности субъекта, выражающаяся в степени реализации действенного и ценностного аспектов его образа «Я».

Субъект-субъектное, развивающее педагогическое воздействие отличается и по мотивам, побуждающим педагога к воздействию. Это ориентация на благо ребенка (развитие его личности, психологическое благополучие и т.д.), а не на собственные интересы педагога (удобство, легкость достижения результатов, отсутствие неприятностей с администрацией школы, дешевый авторитет и т.п.).

В содержание целей педагогического воздействия входит не только изменение поведения ребенка, но и изменение его отношений. Если цель педагогического воздействия сводится только к изменению поведения, а истинное отношение остается без изменения, ребенок останавливается в своем развитии, следовательно, педагогические цели не достигаются. «Назначение педагогического воздействия не в манипулировании ребенком («чтобы любил учителя»), не в коррекции его действий («чтобы хорошо себя вел») и не в подавлении его «неразумной» воли («чтобы слушался старших»), а в предоставлении ему возможности самостоятельно и осознанно производить выбор, становясь субъектом собственной жизни».

Достижение определенных изменений в потребностно-мотивационной сфере ребенка приводит к тому, что инициируется активность ребенка, он ищет приемлемый способ поведения в сложившейся ситуации. Если ребенок не знает, как поступить, педагог должен помочь ему, обеспечив информацией о способах поведения или выполнения деятельности.

Пробудив активность ребенка и снабдив его способами выполнения деятельности, педагог предоставляет ему возможность самостоятельно принимать решения и нести за них ответственность.

Рассмотрим конкретные способы построения ситуаций педагогического воздействия.

### **Принципы гуманизации педагогического взаимодействия**

Личность воспитывается личностью. Эта идея заложена в основу гуманизации учебно-воспитательного процесса в школе. Гуманистическое педагогическое взаимодействие – это диалогическое, творческое, личностное и индивидуализированное взаимодействие. Оно обеспечивает не просто передачу некоторого содержания знаний, умений, навыков, привычек, способов действия и т.п. от учителя учащимся, но и их взаимообогащающее личностное развитие. Рассмотрим систему психологических принципов организации личностного педагогического взаимодействия.

Ведущим в ней является *принцип диалога* педагогического взаимодействия. Он связан с преобразованием позиций взрослого и ребенка в личностно-равноправные, в позиции со-учащихся, со-воспитывающихся, со-трудничающих людей. Свойство диалогического реагирования – атрибут коммуникативной ситуации.

Второй принцип – *проблематизация педагогического взаимодействия* - ведет к изменению ролей и функций взрослого и ребенка, учителя и учащегося в процессе воспитания и обучения. Взрослый не воспитывает, не преподаёт, но актуализирует исследовательскую активность самого ученика, стимулирует его тенденцию к личностному росту, создает условия для совершения ребенком нравственных поступков, для самостоятельного обнаружения и постановки им познавательных проблем и задач.

Принцип *персонализации* предполагает прежде всего отказ от ролевых масок, адекватное включение в это взаимодействие и тех элементов личностного опыта (чувств, переживаний, эмоций и соответствующих им действий и поступков), которые не соответствуют ролевым ожиданиям и нормативам.

Четвертый принцип - *индивидуализация педагогического взаимодействия* - означает выявление и культивирование в каждом ребенке индивидуально-специфического и особенного. Реализация данного принципа означает построение такого общения, которое было бы адекватным возрастным (по уровню развития) и индивидуальным (личностным) особенностям и возможностям, способностям и склонностям всех учащихся.

Очевидна тесная взаимосвязь всех четырех психологических принципов организации гуманистического педагогического взаимодействия. Все они служат актуализации творческого потенциала учителей и учащихся, стимулируют их личностный рост, при этом действительная реализация любого из них невозможна без реализации всех других.

**Педагогическое общение** – многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и

учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности (В.А. Сластенин)

**Профессионально-педагогическое общение** – это система приемов и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач педагогической деятельности и организующих, направляющих социально-психологическое взаимодействие педагога и воспитуемых (В.А. Кан-Калик)

*Педагогическое общение* – это профессиональное общение педагога с учащимися на уроке или вне его в процессе обучения и воспитания.

- имеющее определенные педагогические функции;
- направленное на создание благоприятного психологического климата;
- оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися внутри учебного коллектива.

#### **Функции педагогического общения:**

- *познавательная*, обозначающая объяснение окружающего мира, интонирование социально и личностно значимых сторон в познаваемых явлениях;
- *эмотивная*, представляющая собой отношение говорящего к сообщаемому и собеседнику;
- *воспитывающая*, целенаправленно формирующая социально-полезные качества личности учащегося;
- *фасилитативная*, направленная на облегчение ученику процесса выражения себя, проявления того, что в нем есть положительного;
- *регулятивная*, побуждающая адресата к действию, координации деятельности путем общения;

*Оптимальное педагогическое общение* – это такое общение учителя со школьниками, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника. Такое общение обеспечивает благоприятный эмоциональный климат, управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет учителю максимально использовать собственные личностные особенности.

#### **Компоненты педагогического общения**

*Когнитивный компонент: знание* общих закономерностей общения; структуры общения, особенностей реализации коммуникативной, интерактивной и перцептивной сторон общения; методик исследования общения и межличностных отношений; основных психолого-педагогических требований, предъявляемых к организации педагогического и в целом межличностного общения. Информационная власть, которой обладает учитель по мере познания предмета общения, позволяет ему «осуществить успокоение» силой логики, т.е. всесторонне продумать поиск выхода из сложившейся трудной ситуации, обеспечить снижение ее остроты и напряжения.

*Регулятивный компонент: умение* передавать информацию, используя весь арсенал коммуникативных средств, методов и приемов; организовывать взаимоотношения с детьми и взаимоотношения детей в процессе совместной деятельности; понимать актуальное эмоционально-психологическое состояние, адекватно воспринимать и объективно оценивать личностные качества и поведение другого человека; корректно и педагогически целесообразно воздействовать на партнеров по общению; управлять собственным психическим состоянием, поведением и развитием.

*Аффективный компонент: эмоциональное состояние*, характеризующее отношение, переживание, которое возникает между партнерами по общению.

*Духовный компонент: сплав* интеллектуальных способностей и духовного состояния. Духовные способности – это способности понять, оценить и изобразить других людей в своем творчестве, это интегральное проявление интеллекта и духовности личности. Невозможно понять духовные способности, не обращаясь к понятию духовного

состояния [9]. Духовно богатый учитель в своем общении стремится понимать, принимать и вмещать в себя других людей с их духовным содержанием.

Анализируя духовные способности, В.Д. Шадриков отмечает присутствие их в каждой психической функции. Одновременно он показывает, что мышление морально. Следовательно, каждая психическая функция интеллектуальна и моральна. В той мере, в какой в конкретной психической функции будет проявляться мораль, она будет духовна. И в какой мере она будет духовна, в той мере она будет суперинтеллектуальна. В этом случае учитель видит, запоминает, вспоминает, принимает решения, воспринимает, мыслит и переживает через призму духовности. Такое видение позволяет проникнуть в сущность педагогического явления.

#### **Функции педагогического общения**

Педагогическое общение многогранно. Каждая грань определяется контекстом взаимодействия. Общие функции общения делятся на:

- *познавательную*, обозначающую объяснение окружающего мира, интонирование социально и личностно значимых сторон в познаваемых явлениях;
- *эмотивную*, представляющую собой отношение говорящего к сообщаемому и собеседнику;
- *воспитывающую*, целенаправленно формирующую социально-полезные качества личности учащегося;
- *фасилитативную*, направленную на облегчение ученику процесса выражения себя, проявления того, что в нем есть положительного;
- *регулятивную*, побуждающую адресата к действию, координации деятельности путем общения;
- *функции самоактуализации*, производящей процесс актуализации своих возможностей.

Педагогическое общение – это по своим функциям контактный и дистантный, информационный, побудительный, координационный, устанавливающий отношения взаимодействия всех субъектов образовательный процесс. Заинтересованность в успехе ученика, благожелательная, поддерживающая контакт атмосфера помогает, облегчает общение, способствует самоактуализации и дальнейшему развитию ученика.

В целом же функции педагогического общения обусловлены целями профессиональной деятельности учителя и видами общения, которое бывает *поверхностным* (по типу приказов, различного рода предписаний, поучений и т.п.) или *глубинным* (затрагивает личностно-смысловые образования; взаимное проникновение партнеров в мир чувств и переживаний друг друга; готовность встать на точку зрения другой стороны). Есть немало ситуаций, когда оптимальным, например, оказывается общение стандартизированное, поверхностное и манипулятивное. Общение бывает ролевое (деловое) и межличностное (свободное). Разнообразные виды профессионального педагогического общения (общение учителя с учащимися, с другими учителями, с директором школы, с методистом) различаются и по задачам, которые ставит учитель, и по тем способам, с помощью которых он их решает. Владение учителем разными видами общения обеспечивает ему оптимальность профессионального поведения.

**Оптимальное педагогическое общение** – это такое общение учителя со школьниками, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника. Такое общение обеспечивает благоприятный эмоциональный климат, управление социально-психологическими процессами в детском коллективе и позволяет учителю максимально использовать собственные личностные особенности. В этом случае личность учителя становится основным инструментом осуществления педагогической деятельности.

# ПРАКТИЧЕСКИЙ РАЗДЕЛ

## СОДЕРЖАНИЕ ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЙ

### Модуль 1 ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ

#### *Занятие № 1*

**Современная педагогическая психология: предмет, задачи, структура, методы  
(2 часа)**

*Вопросы для обсуждения:*

1. Предмет педагогической психологии.
2. Задачи педагогической психологии.
3. Этапы становления педагогической психологии.
4. Структура педагогической психологии.
5. Методы педагогической психологии.

*Литература:*

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология.
2. Бархаев П.П. Педагогическая психология.
3. Педагогическая психология / Под ред. Н.В. Ключевой
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология.

*Задание:* законспектировать схемы ответов на обсуждаемые вопросы данной темы из книги Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология. Схемы и тесты. – Москва: Владос, 2002.

#### *Занятие № 2*

**Психологическая характеристика образования и его основных тенденций  
(2 часа)**

*Вопросы для обсуждения:*

1. Образование как общественный феномен.
2. Основные тенденции современного образования.

*Темы рефератов и сообщений:*

Образ детства в истории человечества.  
Проектирование образования.  
Общекультурный контекст образования.  
Зарубежные системы образования.

*Задание 1:* разделив группу на 5 подгрупп специалистов по разным возрастам, определить и выступить с аргументацией основных проблем современного образования в различных сферах образовательной системы (стимульный материал).

*Задание 2:* разработать креативную модель (проект) современного образования в высшей школе (индивидуально или в группе). Подготовить компьютерную презентацию модели (проекта).

## Модуль 2 ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

### Занятие № 3 Теории научения (2 часа)

*Вопросы для обсуждения:*

1. Понятие о научении.
2. Виды научения.
3. Теории научения
4. Соотношение научения и развития.

*Темы рефератов и сообщений:*

Культурно-историческая теория развития Л.С. Выготского.  
Проектное образование.  
Концепция школы понимания.  
Школа культуротворчества.  
Школа «диалога культур».  
Вальфдорская педагогическая школа.

*Задание:* экспресс-опрос студентов по теме «Теории научения» (стимульный материал-раздатка).

### Занятие № 4 Общая характеристика учебной деятельности (2 часа)

*Вопросы для обсуждения:*

1. Общая теория учебной деятельности.
2. Внешняя компонентная структура учебной деятельности.
3. Учебная задача как сложная система информации
4. Понятие и виды учебных действий.

*Задание:* совместное обсуждение темы: «Разновекторная деятельность учащегося на уроке» (компьютерная презентация).

*Задание для самостоятельной работы:* создание индивидуального или подгруппового проекта по тематике «Учебная деятельность». Последующая защита творческого проекта.

### Занятие № 5 Учебная мотивация (2 часа)

*Вопросы для обсуждения:*

1. Мотивы и мотивационная сфера личности.
2. Понятие учебной мотивации.
3. Виды учебных мотивов
4. Проблемы учебной мотивации.

*Темы рефератов и сообщений:*

- Психологические проблемы готовности ребенка к школьному обучению.
- Психологические проблемы развития самостоятельности.
- Психологические проблемы развития ответственности.
- Психологические проблемы умственного развития детей.
- Проблема педагогической оценки в современной школе.

*Задание творческое:* разработать варианты развития мотивации учения детей различных возрастных групп (создание буклета по образцу и его презентация).

### **Занятие № 6**

#### **Современные концепции обучения и организации учебной деятельности (2 часа)**

*Вопросы для обсуждения:*

1. Теория П.Я. Гальперина о поэтапном (плановом) формировании понятий и умственных действий.
2. Теория развивающего обучения Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.
3. Современные психологические концепции проблемного обучения.
4. Концепция программированного обучения.
5. Концепция активного обучения.
6. Личностно-ориентированное обучение.

*Литература:*

1. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения.
2. Занков Л.В. Обучение и развитие.
3. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология.
4. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе.
5. Чуприкова Н.И. Система обучения Л.В. Занкова и современная психология.

*Темы рефератов и сообщений:*

- Обучение и внушение.
- Теория НЛП в обучении.
- Коллективное обучение.

*Задание:* «Отличия личностно-ориентированной образовательной парадигмы от классической по С.Л. Братченко» (по стимульному материалу Приложения А)

*Задание для индивидуальной самостоятельной работы:* конспектирование основных современных концепций обучения и организации учебной деятельности.

*Задание для группы:* экспресс-опрос студентов по теме «Современные концепции обучения» (стимульный материал-раздатка)

### **Занятие № 7**

#### **Взаимосвязь обучаемости, успеваемости и педагогической оценки (2 часа)**

*Вопросы для подготовки:*

1. Обучаемость и успеваемость.
2. Психологические проблемы обучаемости.
3. Характеристики и показатели обучаемости.

4. Причины неуспеваемости (педагогические, психологические и психофизиологические).

5. Педагогическая оценка (отметка), её критерии и эффективность.

*Задание:* провести психологический анализ урока по одному из предложенных вариантов на выбор (Приложение В).

*Задание для индивидуальной самостоятельной работы:* разработать «Вредные советы родителям» по формированию неуспешности ребенка

### ***Занятие № 8***

#### **Процесс обучения на разных возрастных этапах (2 часа)**

*Вопросы для подготовки:*

1. Социальная ситуация научения и развития.
2. Научение в младенческом и раннем возрасте.
3. Обучение дошкольников.
4. Подготовка детей дошкольного возраста к обучению в школе.
5. Младший школьник как субъект учебной деятельности.
6. Подросток как субъект учебной деятельности.
7. Специфика учебной деятельности в старшем школьном возрасте.

Занятие проводится с использованием активно-игровой формы обучения студентов (стимульный материал «Принципы традиционной и гуманистической парадигм обучения» Приложение Б)

*Задание для самостоятельной работы:* индивидуально или в подгруппах подготовить мультимедиа презентации по теме: «Особенности обучения на разных возрастных этапах». Защита подготовленных работ.

## **Модуль 3**

### **ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ**

#### ***Занятие № 9***

#### **Психологическая сущность воспитания (2 часа)**

*Вопросы для обсуждения:*

1. Определение понятия «воспитание».
2. Общие и специальные цели воспитания.
3. Теории воспитания (биогенетические, социогенетические, позициональные, гуманистические).
4. Социальные институты и системы воспитания.
5. Средства и методы воспитания.
6. Виды воспитания.

*Задание групповое:* разделив группу на 5 подгрупп специалистов по разным возрастам, определить и выступить с аргументацией основных воспитания детей в различных сферах образовательной системы (стимульный материал).

**Занятие № 10**  
**Социально-психологические аспекты воспитания (2 часа)**

*Вопросы для обсуждения:*

1. Психологическая сущность воспитания.
2. Виды, средства и методы воспитания.
3. Общение и воспитание личности.
4. Воспитание личности в семье.
5. Психология детского коллектива.

*Литература:*

1. Митина Л.Н. Учитель как личность и профессионал.
2. Гуткина Н.И. Психологические проблемы общения учителя с подростком // Вопросы психологии. – 1984, № 2.
3. Трудный подросток: причины и следствия.
4. Казанская В.Г. Общение учителя с учениками в процессе обучения.

*Темы рефератов и сообщений:*

- Педагогическое воздействие.
- Психологические проблемы руководства детским коллективом.
- Психологические проблемы в диаде «учитель-подросток».
- Проблемы воспитания подростков.
- Проблемы психосексуального воспитания подростков и старшеклассников.

**Занятие № 11–12**  
**Возрастные аспекты воспитания (4 часа)**

*Вопросы для обсуждения:*

1. Специфика воспитания в различные возрастные периоды.
2. Воспитание и развитие детей младенческого и раннего возраста.
3. Воспитание детей в дошкольном и младшем школьном возрасте.
4. Воспитание подростков и старшеклассников.
5. Самовоспитание подростков и юношей.

*Литература:*

1. Никольская И.М., Грановская Р.М. Психологическая защита у детей.
2. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать: Книга для учителя.
3. Казанская В.Г. Педагогическая психология. СПб., 2003. — С. 217-227.
4. Мудрик А.В. Общение в процессе воспитания.
5. Буюнов М.И. Ребенок из неблагополучной семьи. Записки детского психиатра.
6. Сысенко В.А. Супружеские конфликты.

*Темы рефератов и сообщений:*

- Психологические травмы детей в процессе воспитания.
- Семейные проблемы и воспитание детей.

*Задание:* провести анализ воспитательного воздействия, используя таблицу «Схема анализа воспитательного мероприятия (по В.П. Симонову)».

## Модуль 4

# ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### Занятие № 13

#### Психологические аспекты педагогической деятельности (2 часа)

*Вопросы для обсуждения:*

1. Общая характеристика педагогической деятельности.
2. Основные функции педагогической деятельности.
3. Педагогические умения (А.К. Маркова).
4. Стиль педагогической деятельности.

*Литература:*

1. Митина Л.М. Психология труда учителя.
2. Ключева А.В. Технология работы психолога с учителем.
3. Реан А.А., Баранов А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей // Вопросы психологии. – 1998. №1.
4. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе.

*Темы рефератов и сообщений:*

- Профессионально-значимые качества личности педагога
- Проблема эмоционального выгорания педагога
- Профессиональные деформации личности учителя.
- Проблемы учительства как профессиональной группы.
- Психологическая характеристика педагогического коллектива.

*Задание:* решить психолого-педагогический кроссворд (Приложение Г)

### Занятие № 14–15

#### Педагог как субъект педагогической деятельности (4 часа)

*Вопросы для подготовки:*

1. Педагогическая профессия и ее типология (Е.А. Климов).
2. Личностные качества педагога.
3. Профессионально-педагогические качества (А.К. Маркова).
4. Педагогические способности. (В.А. Крутецкий).
5. Психология педагогического коллектива.

Занятие проводится как итоговое обобщение теоретических знаний по дисциплине с использованием активно-игровой формы обучения студентов.

*Практическое задание 1:* выберите 10 из 30 личностных качеств учителя, наиболее затрудняющих, на Ваш взгляд, педагогическое взаимодействие. Аргументируйте свой выбор.

Список личностных качеств:

- |                     |                    |
|---------------------|--------------------|
| 1. Вспыльчивость.   | 16. Придирчивость. |
| 2. Прямолинейность. | 17. Бестактность.  |
| 3. торопливость.    | 18. Лживость.      |

- |                       |                        |
|-----------------------|------------------------|
| 4. Резкость.          | 19. Беспринципность.   |
| 5. Себялюбие.         | 20. Двуличие.          |
| 6. Упрямство.         | 21. Неискренность.     |
| 7. Обидчивость.       | 22. Раздражительность. |
| 8. Мстительность.     | 23. Амбициозность.     |
| 9. Сухость.           | 24. Благодушие.        |
| 10. Педантичность.    | 25. Злобность.         |
| 11. Медлительность.   | 26. Агрессивность.     |
| 12. Необязательность. | 27. Подозрительность.  |
| 13. Забывчивость.     | 28. Злопамятство.      |
| 14. Нерешительность.  | 29. Притворство.       |
| 15. Пристрастность.   | 30. Равнодушие.        |

*Практическое задание 2:* используя вспомогательный материал, проанализировать проблемы профессионального выгорания учителя в соответствии в трудовым стажем. Особенности работы педагога-психолог с педагогическим коллективом.

*Практическое задание 3:* «Педагогический тест на определение стратегии разрешения конфликтных ситуаций учителем»

### **Занятие № 16**

#### **Педагогическое взаимодействие субъектов образовательного процесса (2 часа)**

*Вопросы для подготовки:*

1. Педагогическое взаимодействие и его характеристика
2. Виды педагогического взаимодействия
3. Психолого-педагогическое воздействие, его стратегии
4. Профессионально-педагогическое общение
5. Основные компоненты педагогического общения

*Практическое задание:* «Индивидуальная работа психолога с учителем»

Занятие проводится как обобщающее весь теоретический материал курса «Педагогическая психология». Обратная связь по степени удовлетворенности курсом в целом. Итоговая рефлексия курса.

# РАЗДЕЛ КОНТРОЛЯ ЗНАНИЙ

## ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МАТЕРИАЛЫ УЧЕБНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ

### Модуль 2 ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ

#### Психологический анализ урока

Дата \_\_\_\_\_

Класс \_\_\_\_\_

Учитель \_\_\_\_\_

Тема урока \_\_\_\_\_

№ п/п	Блок	Показатели оценки блока	Оценка в баллах (max 4)
1	Личные качества учителя	1. Значение предмета и общая эрудиция	
		2. Уровень педагогического и методического мастерства	
		3. Культура речи, ее образность и эмоциональность	
		4. Чувство такта и демократичность во взаимоотношениях с учащимися	
		5. Внешний вид, мимика, жесты	
2	Особенности учебной деятельности	6. Познавательная активность, творчество и самостоятельность	
		7. Уровень развития общенаучных умений и навыков	
		8. Наличие и эффективность различных форм работы	
		9. Проявление дисциплинированности, организованности в данном учебном предмете во время занятия	
3	Содержание изучаемого материала	10. Научность, доступность и посильность изучаемого материала	
		11. Актуальность и связь учебного материала с жизнью	
		12. Новизна, проблемность и привлекательность учебной информации	
		13. Оптимальность объема материала, предложенного для усвоения	
4	Эффективность преподавания	14. Рациональность использования времени урока, оптимальность темпа чередования и смены видов деятельности	
		15. Целесообразность использования приемов наглядности, средств ИКТ	
		16. Рациональность и эффективность применяемых методов	
		17. Установление обратной связи с учащимися	
		18. Контроль за работой учащихся и содержание требований к оценке знаний, умений	
		19. Степень эстетического воздействия урока на учащихся	
		20. Соблюдение правил охраны труда и ТБ, СанПиН	
5	Цели и результаты проведенного занятия	21. Конкретность, четкость и лаконичность формулировки цели учебного занятия	
		22. Достижение цели	
		23. Обучающий эффект проведенного занятия (чему и в какой степени научились школьники)	
		24. Воспитательный эффект урока	
		25. Развивающий эффект урока	
		<b>Итоговая оценка в баллах</b>	

Психологический климат в классе на уроке

\_\_\_\_\_

Выводы и рекомендации \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

## Модуль 3 ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ

### Схема анализа воспитательного мероприятия (по В.П. Симонову)

№ п/п	Что оценивается	Баллы	
		а	б
<b>1</b>	<b>Оценка основных личностных качеств воспитателя</b>		
1.1.	Компетентность воспитателя и уровень его эрудиции		
1.2.	Уровень заинтересованности в проводимом мероприятии		
1.3.	Степень демократичности в общении с воспитанниками		
1.4.	Степень содействия и помощи воспитанника		
1.5.	Внешний вид воспитателя, культура речи, мимика и жесты		
<b>2</b>	<b>Оценка основных характеристик и поведения воспитанников</b>		
2.1.	Активность воспитанников в процессе проведения мероприятия		
2.2.	Их заинтересованность в течение всего времени проведения		
2.3.	Степень инициативности и творчества самих воспитанников		
2.4.	Уровень самостоятельности воспитанников		
2.5.	Степень эмоциональности воспитанников		
2.6.	Степень дисциплинированности и ответственности		
<b>3</b>	<b>Оценка содержания воспитательного мероприятия</b>		
3.1.	Научность и мировоззренческая направленность содержания		
3.2.	Доступность и посильность содержания для данного возраста		
3.3.	Степень актуальности содержания (связь с жизнью)		
3.4.	Целесообразность и познавательная ценность содержания		
3.5.	Новизна и оригинальность содержания		
<b>4</b>	<b>Оценка способов деятельности воспитателя и воспитанников</b>		
4.1.	Степень рациональности и эффективности использования времени		
4.2.	Эстетичность и действенность оформления		
4.3.	Общий стиль и культура общения всех участников мероприятия		
4.4.	Выразительность, эмоциональность и доходчивость выступлений		
4.5.	Степень участия воспитанников в проведении мероприятия (что преобладает: участие или присутствие и почему)		
<b>5</b>	<b>Оценка цели и результата воспитательного мероприятия</b>		
5.1.	Социальная и педагогическая значимость цели, ее конкретность и четкость		
5.2.	Реальность и достижимость в данных условиях, за конкретный отрезок времени		
5.3.	Степень эмоционального и воспитательного воздействия		
5.4.	Степень обучающего и развивающего значения данного мероприятия		
<b>ОБЩАЯ ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ</b>			

## Модуль 4

# ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### Индивидуальная работа психолога с учителем

На становление педагога как профессионала влияет много факторов. Обозначим некоторые из них: возраст, педагогический стаж и особенности профессионально-педагогической деятельности.

**Первые 5 лет работы в школе** – это время адаптации выпускника вуза к условиям работы в ней.

Молодой специалист на старте педагогической деятельности достаточно знает, но мало умеет. У педагога с таким стажем еще не сформированы профессионально значимые качества. На 1-м этапе профессионализации педагог сосредоточен на себе, на своих возможностях. Он недавно закончил вуз, ему легче перенести ситуацию оценки. Он открыт восприятию нового в себе и в окружении, склонен к самоизменениям. Он еще не вполне самоопределился в профессиональном плане. Высока ориентация на такие ценности, как «семья», «близкие люди», «друзья». В этой возрастной группе обнаруживается самый высокий процент (28,3%) учителей, не соответствующих занимаемой должности. Учителя с небольшим стажем работы зачастую используют дисциплинарные методы воздействия, что в основном дает обратный эффект [11]. На уроке у них преобладают приказы, они предпочитают негативно окрашенные высказывания по отношению к ученикам. Психолог, работая с начинающим учителем, обращает внимание на то, чтобы процесс адаптации педагога не сопровождался разочарованиями и конфликтами. Важно поддержать педагога эмоционально, укрепить его веру в себя. Среди методов, используемых психологом, наиболее эффективны: баллинговские группы (обсуждение затруднений, встречающихся в профессиональной деятельности в условиях группы); видеотренинги профессионально-педагогического общения; посещение уроков психологом с последующим их обсуждением с педагогом.

**В следующие 6–10 лет работы педагога** – происходит стабилизация профессиональной деятельности, формирование профессиональной позиции. Педагог совершенствует арсенал методов и приемов обучения. Уменьшается количество конфликтов, связанных с потребностью педагога самоутвердиться в глазах коллег и учащихся, год от года повышается его профессиональная значимость. На этом этапе психологу важно помочь педагогу в осмыслении ресурсов (позитивных возможностей) и ограничений, наметить методы совершенствования профессионального мастерства.

**Учителя со стажем работы 11–15 лет** зачастую начинают переживать так называемый «педагогический кризис», который связан с осознанием того, что существует противоречие между желанием что-то изменить (методы работы, стиль общения с детьми и т. п.) и возможностями педагога. Учителя этой группы проявляют больший интерес к ученикам, умеют наладить конструктивные взаимоотношения с ними. Они реже, чем молодые учителя, используют требования, угрозы и наказания. Возможна стереотипизация профессиональной деятельности. С педагогами можно проводить рефлексивные тренинги, формирующие способность к восприятию нового, организовать мастерские и привлекать педагога к работе в творческих проектных группах.

**16–20 лет работы в школе** характеризуются вступлением в так называемый кризис «середины жизни». Это возраст предварительных жизненных итогов. Часто возникает несоответствие между Я-реальным (каким я себя представляю) и Я-идеальным (каким бы я хотел быть). Возможно снижение профессионализма, фор-

мируются защитные механизмы. Вместе с тем это время, когда педагог увлечен работой с детьми, предан своему делу.

Наиболее высоких результатов труда достигают *учителя со стажем работы 21–25 лет*. Такие учителя имеют наиболее высокую оценку уровня сформированности профессионально значимых качеств. В психологическом смысле при своем возрасте 43–45 лет они могут целиком посвятить себя профессии, имея в своей семье уже самостоятельных детей, достигнув определенной стабильности в социально-экономическом плане. Однако учитель-мастер не всегда готов к контакту с психологом. К работе с таким учителем надо подготовиться особенно тщательно: ознакомиться с его достижениями, знать его собственный опыт.

*Учитель со стажем более 25 лет* болезненно воспринимает желание специалистов прийти к нему на урок, сделать предметом обсуждения его опыт, порой видя в этом желание ущемить его, обнаружить профессиональные ошибки. В таком возрасте возможно возникновение психологической болезни «синдром сгорания». Различают три стороны этого явления:

биологическое старение, профессиональное старение (характеризующееся невосприимчивостью к новому, нарушением отношений партнерства с учащимися) и психоэмоциональное перенапряжение. Психологу следует обратить внимание педагога на уникальные моменты его профессиональной биографии, значимость его мнения для коллег, его авторитет и заслуги. Не всегда имеет смысл приглашать педагога для участия в тренингах или группах личностного роста, так как изменить сложившиеся к этому возрасту стереотипы, нормы профессиональной деятельности довольно трудно. Вместе с тем есть учителя, сохранившие гибкость в поведении и мышлении, которые могут обогатить работу в группе благодаря своему опыту.

Важно учитывать также статус педагога в коллективе, его преобладающее эмоциональное состояние, характер взаимоотношений с администрацией.

### **Педагогический тест на определение стратегии разрешения конфликтных ситуаций учителем**

В указанных ниже ситуациях назовите:

- а) наиболее приемлемое для вас решение;
- б) самое эффективное, на ваш взгляд, решение.

Для каждой ситуации приводится список вариантов решений, из которых выбирается решение, удовлетворяющее пунктам а) и б). Запишите номер ситуации и номера двух выбранных вами решений (первое, отвечающее пункту а), второе – пункту б)). Например, если в ситуации 1 наиболее приемлемым для вас является решение 4, а наиболее эффективным – 3, то следует записать таким образом: 1. а) 4; б) 3.

**Ситуация 1.** Прозвенел звонок. Учитель входит в класс. Царит шум и всеобщее оживление. На педагога внимания не обращают. Как начать урок?

*Варианты решений:*

1. Повысив голос, поприветствовать класс, призвать к тишине и порядку.
2. Молча стоять перед классом, дожидаясь тишины.
3. Чем-либо удивить класс и тем самым привлечь к себе внимание (начать петь, декламировать стихи, пожать руку ученикам и т. д.).
4. Постучать журналом (ручкой, указкой, книгой и т. п.) по столу, призывая к порядку.
5. Не входить в класс, открыть дверь и дождаться тишины.
6. Начать урок с рассказа увлекательной истории.
7. Начать урок с письменного опроса.

8. Попросить всех встать и сказать, что класс будет стоять до тех пор, пока не установится тишина и порядок.

9. Молча начать записывать на доске либо название и какие-то данные по новой теме, либо непривычное по форме задание для учащихся.

**Ситуация 2.** Известный учителю ученик начинает скрипеть партой (стулом), стучать, издавать какие-либо звуки и т. п. Учитель делает ему устное замечание. Ученик возмущается, что он тут не при чем и через некоторое время продолжает в том же духе. Как поступить учителю?

*Варианты решений:*

1. Выгнать из класса.
2. Написать замечание в дневник или документ, его заменяющий.
3. Вызвать к доске.
4. Взять дневник, но замечание не записывать, предупредив ученика.
5. Дать ученику индивидуальное задание на карточке.
6. Посмеяться над данным учеником, что он не нашел иного способа привлечь к себе внимание.
7. Не обращать внимания на издаваемые звуки.
8. Попросить данного ученика выполнить какое-либо поручение (принести мел, намочить тряпку, стереть с доски и т. п.).

**Ситуация 3** Аналогична предыдущей, но неизвестно, кто является источником шума, возможно, несколько учеников. *Варианты решений:*

1. Прекратить урок в ожидании тишины.
2. Попытаться выяснить, кто мешает вести урок.
3. Выйти из класса.
4. Взять дневники у всех учеников класса и записать замечания.
5. Предложить классу выполнить какое-либо трудное или интересное для них задание.
6. Дать самостоятельную или контрольную работу.
7. Не обращать внимания на издаваемые звуки и продолжать работу.
8. Попросить прекратить аккомпанировать звуками рассказ учителя, так как невозможно объяснять сложный учебный материал.

**Ситуация 4.** Учитель получает от ученика записку с признанием в любви. Реакция учителя.

*Варианты решений:*

1. Разорвать ее и больше к этому не возвращаться.
2. Оставить ученика после урока и заявить, что ему еще рано думать о любви, тем более к старшему по возрасту и положению учителю.
3. Встретиться вне школы и объяснить невозможность подобных отношений.
4. Вызвать родителей ученика и поговорить с ними.
5. Посоветовать ученику перейти в другой класс, школу.
6. Проигнорировать записку.
7. В личной беседе сказать ученику о самом хорошем отношении к нему, предложить интересное совместное дело, относящееся к предмету или внеклассному мероприятию.
8. Отделаться шуткой.
9. В личной беседе заявить честно об уважении и благодарности к нему и об отсутствии подобных чувств к ученику.

**Ситуация 5.** Ученик успешно ответил у доски, получил высшую оценку, но затем учитель заметил у него шпаргалку. Как поступить учителю?

*Варианты решений:*

1. Забрать шпаргалку и исправить оценку.
2. Сделать вид, что не заметил шпаргалки.
3. Пристыдить, но оценку не менять.
4. Похвалить за хорошо подготовленную (изданную) шпаргалку.
5. Сказать, что эта оценка не будет учитываться при подведении итогов четверти (полугодия, года), что ее нужно подтвердить.
6. Выразить сожаление, что не заметили шпаргалки, но оценку не менять.
7. Выразить сожаление по поводу того, что ученик не мог самостоятельно, без помощи шпаргалки, так же хорошо ответить.

**Ситуация 6.** Учитель недавно в этом классе. Но уже несколько уроков подряд ему досаждают Смирнов Олег. Учитель после объяснения нового материала выясняет, у кого есть вопросы. Смирнов тут же поднимает руку и задает какой-нибудь вопрос, учитель ему отвечает, но Смирнову объяснение учителя непонятно. Учитель снова объясняет, и снова Смирнов его не понимает. Учитель предлагает Смирнову прийти после уроков, но тот не приходит. На следующий день все повторяется снова. Как поступить учителю?

*Варианты решений:*

1. Вызвать родителей и обсудить с ними проблему усвоения учебного материала их сыном.
2. После очередной неявки Смирнова на дополнительные занятия опросить его на уроке и выяснить действительные знания ученика, оценить их.
3. Пошутить, что Смирнову, видимо, очень приятны голос и речь учителя, поэтому он просит учителя несколько раз повторять одно и то же.
4. Игнорировать вопросы ученика.
5. Выразить удивление по поводу непонятливости Смирнова.
6. Поинтересоваться, есть ли у других учеников вопросы. Если большинству учащихся материал понятен, то оставшуюся часть пригласить на дополнительные занятия и продолжить урок. В противном случае выяснить причины непонимания материала и попытаться их ликвидировать тем или иным способом.
7. Предварить вопрос Смирнова следующим замечанием: «Есть ли у кого-нибудь вопросы, кроме Смирнова? Если Смирнову что-то непонятно, то я жду его в такое-то время и в таком-то кабинете».

**Ситуация 7.** Петров замучил учителя вопросами, в особенности каверзными, пытаясь поймать учителя на неумении ответить на них, на недостатке знаний, эрудиции. На очередной вопрос учитель не может сразу ответить. Как поступить учителю?

*Варианты решений:*

1. Не отвечать на вопросы Петрова.
2. Предложить ответить на вопрос на следующем занятии.
3. Признаться в отсутствии мгновенного ответа на вопрос, обещать подумать над ним.
4. Предложить всему классу ответить на данный вопрос и пообещать спросить о решении в следующий раз.
5. Отчитать Петрова за вопрос не по теме, не по существу и не отвечать на него.
6. Шуткой уйти от ответа, по возможности в следующий раз к нему вернуться.
7. Похвалить Петрова за хороший вопрос и пообещать обсудить его при наличии времени.

**Ситуация 8.** Прошло некоторое время от начала урока. Учитель начинает записывать новую тему на доске. В это время раздается мяуканье, и внимание класса привлекает неизвестно откуда взявшийся котенок на столе учителя. Продолжение объяснения становится невозможным. Реакция учителя.

*Варианты решений:*

1. Удивиться, выразить возмущение по этому поводу и попросить срочно вынести котенка.
2. Попытаться выяснить, чей котенок.
3. Прекратить проведение урока до тех пор, пока котенка не уберут из класса.
4. Взять котенка и самому вынести его за дверь.
5. Выразить недоумение по поводу появления котенка в неподходящем для него месте и предложить кому-либо из учеников отнести его домой.
6. Восхититься появлением котенка, выразить сожаление по поводу невозможности из-за сложности учебного материала уделить ему достаточно внимания и попросить ученика, желающего иметь животное у себя дома, забрать котенка.
7. На котенка внимания не обратить, а классу предложить выполнить самостоятельную работу на время и оценку.

**Ситуация 9.** Учитель отметил в журнале отсутствующих учеников, встал со стула и направился к доске для записи темы урока. При этом в классе раздался сдержанный смех учеников. Выяснилось, что на костюме учителя остался отпечаток от нарисованной мелом на спинке стула рожицы. Реакция учителя.

*Варианты решений:*

1. Возмутиться, обидеться и выйти из класса.
2. Посмеяться вместе со всеми над своей неловкостью и невнимательностью.
3. Проигнорировать смех и спокойно продолжить урок до звонка.
4. Сообщить ученикам, что Вы такого не ожидали от них.
5. Попросить кого-либо из учеников помочь почистить костюм и продолжить урок.
6. Отчитать учеников за хулиганский проступок, обидеться, но урок завершить.

**Ситуация 10.** Учитель объявляет тему урока в 10 классе и собирается зафиксировать ее на доске, но, оказывается, что мел не пишет. При более внимательном рассмотрении оказалось, что вместо мела у него в руках покрашенный деревянный брусок. Что предпринять учителю?

*Варианты решений:*

1. Возмутиться и отказаться записывать на доске тему урока, необходимые пояснения и диктовать все устно.
2. Начать выяснять, кто это сделал, чтобы наказать виновного.
3. Посмеяться остроумной шутке и предложить кому-нибудь принести нормальный мел.
4. Изменить предусмотренную первоначально форму проведения урока, исключив объяснение на доске.
5. Заменить объяснение нового материала письменным опросом по предыдущему материалу.
6. Не акцентировать внимания на ситуации и предложить принести кусок настоящего мела.

**Ситуация 11.** Учитель объясняет способ решения сложной задачи, но стоит ему отвернуться, как один из учеников начинает жестами передразнивать его. В классе – смех, оживление, учащиеся не следят за ходом урока. Что предпринять учителю?

*Варианты решений:*

1. Выгнать данного ученика из класса.
2. Сделать ему замечание.
3. Посоветовать поступить на работу в цирк.
4. Вызвать ученика к доске или дать ему индивидуальное задание на оценку.
5. Отвлечь внимание класса от данного ученика занимательным заданием, интересной информацией.
6. Посмеяться вместе со всеми, отметив неординарные театральные способности ученика, дать возможность всем немного расслабиться, затем перейти к работе.

**Ситуация 12.** Учитель входит в класс. Ученики приветствуют его, стоя на партах в положении «смирно». Реакция учителя.

*Варианты решений:*

1. Возмутиться.
2. Удивиться.
3. Приказать всем спуститься и занять нормальное положение.
4. Проигнорировать положение учащихся и начать вести урок как ни в чем не бывало.
5. Встать на учительский стол и вести урок в таком положении до того момента, пока ученикам не потребуются сделать записи. Предложить им сесть, если они испытывают некоторые неудобства.
6. Войти в класс и громко, по-военному, скомандовать: «Вольно!», затем предложить желающим сесть и начать урок.

**Ситуация 13.** Два ученика на соседних местах начинают довольно бурно выяснять отношения на уроке и в пылу не замечают, что привлекают внимание уже половины класса. Что предпринять учителю?

*Варианты решений:*

1. Написать обоим замечание.
2. Вызвать к доске одного из них.
3. Выгнать учеников из класса.
4. Устно предупредить.
5. Попытаться разобраться, в чем дело, найти виновного.
6. Пересадить одного из них на другое место.
7. Дать каждому из них индивидуальное задание.
8. Отвлечь от них внимание класса рассказом занимательной истории, выполнением задания.
9. Вызвать обоих к доске и предложить соревноваться в знаниях при выполнении задания.

**Ситуация 14.** Учитель заходит в кабинет и замечает, что один из слабо успевающих, но психически нормальных учеников стоит на подоконнике у открытого настежь окна, всем своим видом показывая, что намерен в любую минуту прыгнуть вниз с высокого этажа. Как поступить учителю?

*Варианты решений:*

1. Закричать, чтобы немедленно спустился.
2. Спокойно предложить всем занять свои места.
3. Подбежать к ученику, чтобы спустить его на пол.
4. Выйти из класса и позвать представителя администрации.
5. Крикнуть: «Иванов. К доске, быстро! На оценку!».

6. Спокойно заметить: «Не рано ли прощаться с жизнью из-за такого пустяка, как... (название предмета)?!»

7. Закричать: «Иванов! Ради бога, не прыгай! Я поставлю тебе „5“!».

#### ***Анализ результатов***

Ответьте на вопрос: «К какой группе действий (репрессивные, неконструктивные, оптимальные, приемлемые, оригинальные действия по изменению хода развития ситуации) относятся выбранные вами варианты решения проблемы в каждой из 14 ситуаций?»

Оцените, какой группе действий вы отдаете предпочтение, и сделайте вывод о свойственной вам стратегии разрешения конфликтных ситуаций.

## **ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ**

Самостоятельная работа студентов по дисциплине включает:

- анализ первоисточников;
- работа с психодиагностическим материалом;
- изучение материалов лекций с последующим самоконтролем;
- подготовку реферата, эссе по выбранной теме;
- подготовку к тестированию, коллоквиуму, зачету, экзамену;
- подготовку к практическим и лабораторным занятиям, выполнение учебно-исследовательских заданий с привлечением широкого круга источников.

#### ***Для студентов дневной формы обучения***

При изучении каждой темы студентам рекомендуется ознакомиться с перечнем основных ее вопросов, прочесть конспект лекций, затем внимательно изучить соответствующие главы учебника и рекомендованную литературу. В ходе изучения материала следует попытаться установить связь психологических знаний со знаниями из других дисциплин, стремиться подбирать к теоретическим положениям примеры и дополнения из литературы и жизненного опыта. Так же студентам необходимо продемонстрировать свою работу с психодиагностическим материалом.

Каждый модуль предполагает вопросы для самопроверки и задания для самостоятельной работы, которые призваны закрепить полученные знания и продемонстрировать умения студента применять их на практике.

***Для студентов заочной формы обучения*** при изучении тем вынесенных для самостоятельного изучения: при изучении каждой темы студентам рекомендуется ознакомиться с перечнем основных ее вопросов, прочесть конспект лекций, затем внимательно изучить соответствующие главы учебника и рекомендованную литературу. В ходе изучения материала следует попытаться установить связь психодиагностических знаний со знаниями из других дисциплин, стремиться подбирать к теоретическим положениям примеры и дополнения из литературы и жизненного опыта. Так же студентам необходимо продемонстрировать свою работу с психодиагностическим материалом.

По итогам освоения курса студент представляет комплект выполненных заданий.

#### ***Контроль самостоятельной работы:***

- тестирование по модулям,
- проверка комплекта выполненных заданий,
- проверка рефератов, выполненных индивидуальных заданий по дисциплине.

#### ***Критерии оценки самостоятельной работы студентов***

**10 баллов** – студент в полном объеме представляет выполненные задания в оформленном по требованиям виде. Выполненная самостоятельная работа представлена в расширенном объеме (по инициативе студента). Во всех заданиях прослеживается креативный индивидуальный подход и профессиональная грамотность в изложении материала.

**9 баллов** – студент в полном объеме представляет выполненные задания в оформленном по требованиям виде. Сохранен индивидуальный профиль выполненной работы. По каждому заданию способен дать комментарий или ответить на уточняющие вопросы преподавателя.

**8 баллов** – студент представляет выполненные задания в оформленном виде. Затрудняется прокомментировать выполнение практических заданий и дать ответы на уточняющие вопросы преподавателя.

**7 баллов** – студент представляет выполненные задания в оформленном виде, но без четкого соответствия требованиям по оформлению задания этого этапа.

**6 баллов** – студент представляет выполненные задания в оформленном виде не в полном объеме. Затрудняется дать ответы на уточняющие вопросы преподавателя.

**5 баллов** – задания представлены не в полном объеме без четкого соответствия требованиям по оформлению практических заданий этого этапа. Затрудняется прокомментировать выполнение практических заданий и дать ответы на уточняющие вопросы преподавателя.

**4 балла** – задания представлены частично. Затрудняется прокомментировать выполненные практические задания и дать ответы на уточняющие вопросы преподавателя.

**0 баллов** – задания не представлены для проверки преподавателем в конце семестра.

### Задание № 1

Повторить теоретический блок курса по вопросам:

#### Блок № 1

1. Социальная ситуация научения и развития (С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.В. Петровский).
2. Возрастная дифференциация субъектов учебной деятельности (А. Валлон, Ж. Пиаже, В. Штерн, Л.С. Выготский, Б.Г. Ананьев, Д.Б. Эльконин).
3. Научение в младенческом и раннем возрасте.
4. Психологические особенности начального этапа научения.
5. Научение и обучение дошкольников.
6. Подготовка детей дошкольного возраста к обучению в школе.

#### Блок № 2

1. Младший школьник как субъект учебной деятельности.
2. Специфика учебной деятельности в младшем школьном возрасте.
3. Развитие и формирование личности младшего школьника в учебной деятельности (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов).
4. Подросток как субъект обучения и воспитания
5. Старшеклассник как субъект учебной деятельности
6. Студент как субъект учебной деятельности

### Задание № 2

На основе повторения теоретического материала составить и заполнить в тетради таблицу, начиная с дошкольного возраста и завершая студенческим периодом обучения (фото выполненного задания прикрепить для проверки и оценивания):

Возраст обучающегося (воспитанника)	Возрастные границы	Кризис	Социальная ситуация научения и развития	Ведущая деятельность	Особенности обучения на данном возрастном этапе

### Задание № 3

#### Психологическая характеристика образования и его основных тенденций

*Задание:* разделиться на подгруппы специалистов разных возрастов и выделить проблемное поле современного образования

Специалисты дошкольного образования	1. Определить основные проблемы современного дошкольного образования. 2. Предложить варианты и пути решения данных проблем.
Специалисты начальных классов общеобразовательной школы	1. Определить основные проблемы современного образования в начальной школе. 2. Предложить варианты и пути решения данных проблем.
Специалисты средних классов общеобразовательной школы	1. Определить основные проблемы современного образования подростков в средней школе. 2. Предложить варианты и пути решения данных проблем.
Специалисты старших классов общеобразовательной школы	1. Определить основные проблемы современного образования старшеклассников. 2. Предложить варианты и пути решения данных проблем.
Специалисты высшей школы	1. Определить основные проблемы современного образования старшеклассников. 2. Предложить варианты и пути решения данных проблем.

### Задание № 4

#### Возрастные аспекты воспитания

*Задание:* 1) опишите особенности подходов к воспитанию педагогов-психологов различных направлений в системе образования;

2) определите психологическую характеристику и особенности общения педагогов в работе с разными возрастными группами

Педагог-психолог дошкольного образования	1. Особенности воспитания детей дошкольного возраста. 2. Психологическая характеристика педагога ДОУ.
Педагог-психолог начальных классов общеобразовательной школы	1. Особенности воспитания детей младшего школьного возраста. 2. Психологическая характеристика учителя начальных классов.
Педагог-психолог средних классов общеобразовательной школы	1. Подходы к воспитанию современного подростка. 2. Психологические особенности общения педагога с подростками.
Педагог-психолог старших классов общеобразовательной школы	1. Подходы к воспитанию и самовоспитанию в юношеском возрасте. 2. Психологические особенности общения педагога со старшеклассниками.
Педагог-психолог высшей школы	1. Специфика воспитательного воздействия на студента. 2. Психологические особенности общения преподавателя со студенческой аудиторией.

### Задание № 5

Конспект работ-монографий (в течение всего курса) следующих авторов:

1. Выготский Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка.
2. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка.

3. Гальперин П.Я. Формирование умственных действий.
4. Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьников.
5. Занков Л.В. Ход развития школьников.
6. Обучение и развитие / Под ред. Л.В. Занкова.
7. Пиаже Ж. Психология интеллекта.
8. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте.
9. Бодалев А.А. Личность и общение.
10. Леонтьев А.А. Педагогическое общение.

## **ТЕМЫ РЕФЕРАТОВ И СООБЩЕНИЙ**

### **Модуль I. ВВЕДЕНИЕ В ПЕДАГОГИЧЕСКУЮ ПСИХОЛОГИЮ**

1. Образ детства в истории человечества.
2. Проектирование образования.
3. Общекультурный контекст образования.
4. Зарубежные системы образования.
5. Методы педагогической психологии.

### **Модуль II. ПСИХОЛОГИЯ ОБУЧЕНИЯ**

1. Проектное образование.
2. Концепция школы понимания.
3. Школа культуротворчества.
4. Школа «диалога культур».
5. Вальфдорская педагогическая школа.
6. Обучение и внушение.
7. Теория НЛП в обучении.
8. Коллективное обучение.
9. Психологические проблемы готовности ребенка к школьному обучению.
10. Психологические проблемы развития самостоятельности.
11. Психологические проблемы развития ответственности.
12. Психологические проблемы умственного развития детей.
13. Проблема педагогической оценки в современной школе.

### **Модуль III. ПСИХОЛОГИЯ ВОСПИТАНИЯ**

1. Педагогическое воздействие.
2. Психологические проблемы руководства детским коллективом.
3. Психологические проблемы в диаде «учитель-подросток».
4. Проблемы воспитания подростков.
5. Проблемы психосексуального воспитания подростков и старшеклассников.
6. Психологические травмы детей в процессе воспитания.
7. Семейные проблемы и воспитание детей.
8. Педагогические конфликты.

### **Модуль IV. ПСИХОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

1. Профессионально-значимые качества личности педагога
2. Проблема эмоционального выгорания педагога
3. Профессиональные деформации личности учителя.
4. Проблемы учительства как профессиональной группы.
5. Психологическая характеристика педагогического коллектива.

## ТЕМАТИКА КУРСОВЫХ РАБОТ

1. Понимание учебного текста как фактор формирования психологической культуры студентов.
2. Особенности организации образовательного взаимодействия в системе «преподаватель – студент»
3. Психологическое обеспечение оптимального взаимопонимания в межличностном образовательном межличностном взаимодействии.
4. Основные стратегии межличностного взаимодействия преподавателя и студента.
5. Психологические особенности понимания учебного материала.
6. Особенности построения диалога в речевой коммуникации в системе «преподаватель-студент».
7. Роль обратной связи в межличностном педагогическом взаимодействии «преподаватель-студент».
8. Соотношение интерактивного, коммуникативного и перцептивного компонентов общения во взаимодействии «преподаватель-студент».
9. Специфика педагогического межличностного взаимодействия в системе «педагог-студент».
10. Самообразование как средство повышения эффективности учебной деятельности студентов.
11. Самообразование как средство повышения эффективности научной деятельности студентов.
12. Роль и место психолога в современном образовании.
13. Педагогическая рефлексия преподавателя вуза.
14. Проблемы воспитания в системе открытого образования и пути их решения.
15. Юмор как повышение эффективности учебно- воспитательного процесса.
16. Психологические проблемы в системе непрерывного образования и возможные пути их решения.
17. Психологические аспекты обучения взрослых (андрогогики).
18. Учебный диалог как основа формирования прочных знаний студентов.
19. Диалогическое общение как фактор преодоления дезадаптации ребенка к школе.
20. Формирование психологической культуры речевого взаимодействия «педагог-ребенок».

## КОНТРОЛЬНЫЕ ТЕСТОВЫЕ ЗАДАНИЯ

### *Модуль 1*

#### **Введение в педагогическую психологию**

1. Педагогическая психология изучает:
  - а) закономерности обучения и воспитания как со стороны ученика, так и со стороны педагога;
  - б) психологические особенности обучения и воспитания;
  - в) психологические особенности обучения и воспитания, причем как со стороны ученика, так и со стороны педагога;
  - г) правильный ответ не указан.

2. Психологическими основаниями педагогического процесса являются:
  - а) теории личности и деятельности;
  - б) возрастная и социальная психология;
  - в) теория научения;
  - г) психодиагностика и системный подход.
3. В состав педагогической психологии входят:
  - а) психология воспитания и самовоспитания, психология учения;
  - б) психология учения, психология научения;
  - в) психология обучения, психология педагогической деятельности и личности учителя;
  - г) психология воспитания и самовоспитания, психология обучения.
4. Кто из отечественных психологов внес большой вклад в становление и развитие педагогической психологии?
  - а) К.Д. Ушинский, А.П. Нечаев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн;
  - б) К.Д. Ушинский, А.П. Нечаев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев;
  - в) А.В. Петровский, В.А. Крутецкий, Р.С. Немов;
  - г) Б.М. Теплов, Б.Ф. Ломов.
5. Какие специализированные методы исследования в педагогической психологии вы знаете:
  - а) психолого-педагогический эксперимент;
  - б) психолого-педагогическое наблюдение;
  - в) психолого-педагогическое тестирование (для определения степени обученности и воспитанности ребенка);
  - г) психолого-педагогический опрос.
6. Назовите основные проблемы педагогической психологии:
  - а) проблемы сензитивных и кризисных периодов в жизни ребенка, социальной адаптации и реабилитации детей;
  - б) проблемы готовности детей к обучению в школе и детской одаренности;
  - в) проблемы педагогической запущенности и замедленного психического развития детей, индивидуализации и дифференциации обучения;
  - г) проблемы связи созревания и обучения, задатков и способностей; средовой и гипотетической обусловленности психологических характеристик и поведения детей.
7. Проблема общего и возрастного сочетания обучения и воспитания заключается в ответе на вопрос:
  - а) всякое ли обучение развивает?
  - б) как связаны обучение и развитие ребенка?
  - в) одинаковы ли возможности для интеллектуально и личностного роста для всех детей и как оптимально использовать эти возможности?
  - г) как соединить в педагогическом процессе воспитательные и обучающие воздействия, чтобы они стимулировали развитие?
8. Какие методы прямого практического психолого-педагогического воздействия на ребенка вы знаете:
  - а) психологическое консультирование;
  - б) психологическая коррекция;
  - в) психологическое убеждение;
  - г) психологическое внушение.
9. Как решается вопрос о соотношении обучения и развития в отечественной психологии:
  - а) обучение не зависит от развития учащегося;
  - б) развитие опережает обучение и ведет его за собой;
  - в) обучение играет ведущую роль в развитии личности учащегося;
  - г) правильный ответ не указан.

## **Модуль 2**

### **Психология обучения**

10. Учебная деятельность – это:
- а) процесс приобретения человеком новых знаний, умений и навыков;
  - б) процесс приобретения человеком новых знаний, умений и навыков или изменение старых;
  - в) приобретения человеком новых знаний, умений и навыков или применение старых;
  - г) правильный ответ не указан.
11. Структурные компоненты учебной деятельности – это:
- а) побудительный, операционный, оценочный;
  - б) побудительный, операционный, контрольно-оценочный;
  - в) мотивационный, операционный, оценочный;
  - г) мотивационный, операционный, контрольно-оценочный.
12. Научение – это:
- а) процесс и результат приобретения человеком знаний, умений и навыков;
  - б) результат обучения;
  - в) результат учения;
  - г) результат учебной деятельности.
13. Учение отличается от научения тем, что оно является:
- а) стороной обучения;
  - б) результатом социализации;
  - в) результатом учебной деятельности;
  - г) результатом любой деятельности.
14. Что является теоретической основой теории поэтапного формирования умственных действий?
- а) учение Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева об интериоризации действий;
  - б) учение Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева об экстериоризации действий;
  - в) учение З. Фрейда о доминирующей роли бессознательного в структуре психики;
  - г) правильный ответ не указан.
15. Какое обучение называется проблемным?
- а) обучение, основанное на решении проблемных ситуаций;
  - б) обучение, построенное на создании и решении проблемных ситуаций;
  - в) обучение, построенное на анализе и решении проблемных ситуаций;
  - г) правильный ответ не указан.
16. Какие мотивы учебной деятельности вы знаете?
- а) внутренние и внешние;
  - б) индивидуальные и личные;
  - в) личные;
  - г) внутренние.

## **Модуль 3**

### **Психология воспитания**

17. Воспитание – это:
- а) процесс воздействия на личность ребенка;
  - б) процесс организованного целенаправленного воздействия на личность и поведение ребенка;
  - в) процесс специального целенаправленного воздействия на личность и поведение ребенка;
  - г) процесс, основной целью которого является развитие способностей детей.

18. Что является центральной задачей воспитания:
- а) формирование ребенка как личности;
  - б) формирование и развитие ребенка как личности;
  - в) формирование и развитие ребенка;
  - г) правильный ответ не указан.
19. Цели воспитания могут изменяться?
- а) да;
  - б) нет;
  - в) не знаю.
  - г) правильный ответ не указан.
20. Что относят к психологическим средствам воспитания:
- а) всевозможные виды научения, психотерапию, психокоррекцию;
  - б) всевозможные виды научения (которые связаны с формированием поступков человека), убеждение;
  - в) внушение, изменение социальных установок, преобразование когнитивной сферы;
  - г) психотерапию, психокоррекцию, социально-психологический тренинг.
21. На основании какого критерия средства воспитания делят на прямые и косвенные?
- а) по характеру воздействия на человека;
  - б) по характеру того, на что в объекте воспитания направлены воспитательные воздействия;
  - в) по включенности сознания воспитателя и воспитуемого в процессе воспитания;
  - г) правильный ответ не указан.
22. На основании какого критерия средства воспитания делят на осознанные и неосознанные?
- а) по характеру воздействия на человека;
  - б) по характеру того, на что в объекте воспитания направлены воспитательные воздействия;
  - в) по включенности сознания воспитателя и воспитуемого в процессе воспитания;
  - г) правильный ответ не указан.
23. Что понимают под институтами воспитания:
- а) организации и структуры, призванные оказывать воспитательное воздействие на личность;
  - б) общественные организации и структуры, призванные оказывать воспитательное воздействие на личность;
  - в) государственные организации и структуры, призванные оказывать воспитательное воздействие на личность;
  - г) правильный ответ не указан.
24. Какие теории воспитания вы знаете?
- а) биохимические;
  - б) биогенетические;
  - в) социогенетические;
  - г) правильный ответ не указан.

#### **Модуль 4**

#### **Психология педагогической деятельности**

25. Цель педагогической деятельности соответствует:
- а) обучению и развитию;
  - б) стимулированию личностного развития учеников;
  - в) подготовке к самостоятельной жизни;
  - г) все ответы верны.

26. Индивидуальный стиль педагогической деятельности – это:
- а) характерная для каждого учителя система навыков, методов, приемов, способов решения профессиональных задач;
  - б) проявление индивидуально-личностных качеств;
  - в) уровень интереса к преподаваемому предмету;
  - г) оригинальный способ обучения и воспитания.
27. Личностные качества педагога включают:
- а) коммуникативные черты, связанные с коммуникативными умениями;
  - б) качества личности, связанные с саморегуляцией;
  - в) качества личности, связанные с общей культурой;
  - г) все ответы верны.
28. Профессионально-значимые качества личности педагога связаны с направленностью:
- а) на ребенка (и других людей);
  - б) на себя (самореализация и самосовершенствование);
  - в) на предметную сторону профессии учителя;
  - г) все ответы верны.
29. Педагогическое общение – это:
- а) профессиональное общение педагогов;
  - б) общение педагога с учащимися на уроке;
  - в) многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися;
  - г) все ответы верны.
30. Педагогическое общение включает следующие компоненты:
- а) когнитивный компонент;
  - б) регулятивный компонент;
  - в) духовный компонент;
  - г) все ответы верны.

## ВОПРОСЫ К ЭКЗАМЕНУ

1. Предмет и задачи педагогической психологии.
2. Структура педагогической психологии.
3. Методы педагогической психологии.
4. История становления педагогической психологии как науки.
5. Образование как общественный феномен.
6. Основные тенденции современного образования
7. Понятие о научении.
8. Виды и механизмы научения.
9. Теории научения.
10. Общая характеристика учебной деятельности.
11. Внешняя структура учебной деятельности.
12. Учебная мотивация.
13. Современные концепции научения и организации учебной деятельности.
14. Теория П.Я. Гальперина о поэтапном (планомерном) формировании понятий и умственных действий.
15. Теория развивающего обучения Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова.
16. Современные психологические концепции проблемного обучения.
17. Концепция программированного обучения
18. Концепция активного обучения.
19. Личностно-ориентированное обучение.
20. Научение в младенческом и раннем возрасте
21. Научение и обучение дошкольников.
22. Характеристика готовности ребенка к школе.
23. Специфика учебной деятельности в младшем школьном возрасте.
24. Особенности учебной деятельности подростка.
25. Специфика учебной деятельности в старшем школьном возрасте
26. Психологические проблемы обучаемости и успеваемости.
27. Психология педагогической оценки.
28. Психологическая сущность воспитания.
29. Социальные институты воспитания.
30. Общение и воспитание личности.
31. Характеристика детского коллектива.
32. Воспитание личности в семье.
33. Воспитание и развитие детей младенческого и раннего возраста.
34. Воспитание детей в дошкольном и младшем школьном возрасте.
35. Воспитание подростков и старшеклассников.
36. Общая характеристика педагогической деятельности.
37. Педагогические функции.
38. Педагогические умения.
39. Стиль педагогической деятельности.
40. Структура субъективных свойств педагога.
41. Психофизиологические свойства педагога.
42. Личностные качества педагога.
43. Профессионально-значимые качества личности педагога.
44. Общие и специальные способности педагога.
45. Педагогические способности.
46. Психология педагогического коллектива.
47. Педагогическое взаимодействие и его характеристика.
48. Понятие педагогического общения.

# ВСПОМОГАТЕЛЬНЫЕ И СПРАВОЧНЫЕ МАТЕРИАЛЫ

## ГЛОССАРИЙ

**Педагогическая психология** – отрасль психологической науки, которая изучает факты, закономерности и механизмы формирования личности в условиях образовательного процесса. Это развивающаяся сфера профессионально-психологической деятельности, призванная решать актуальные проблемы образования.

**Предметом педагогической психологии** являются механизмы, закономерности и условия, обеспечивающие процесс формирования личности в образовательном процессе. Педагогическая психология как прикладная дисциплина ориентирована на психологическое обеспечение образовательного процесса, что предполагает выявление и конструирование эффективных методов работы психолога и педагога с образовательной практикой.

**Структура педагогической психологии** включает в себя три раздела: психология обучения, психология воспитания и психология педагогической деятельности.

**Психология обучения** изучает закономерности протекания процесса обучения, особенности формирования учебной деятельности, вопросы ее мотивации, особенности формирования познавательных процессов на уроке, роль педагога в развитии творческого потенциала и позитивной «Я-концепции» ребенка. В рамках психологии обучения дается психологический анализ форм и методов обучения, направленных на формирование знаний, умений, навыков и обеспечивающих развитие психологически здоровой личности.

**Психология воспитания** изучает закономерности формирования личности на разных возрастных этапах, рассматривает влияние ближнего и дальнего социального окружения на развитие ребенка, выявляет и проектирует оптимальные способы взаимодействия участников образовательного процесса.

**Психология педагогической деятельности** исследует структуру деятельности педагога, особенности его личности и общения, этапы и закономерности его профессионализации. Особое внимание уделяется взаимоотношениям внутри педагогического коллектива, причинам и способам снятия конфликтных ситуаций.

**Рефлексия** является одним из механизмов понимания себя и своего бытия.

**Диалог** понимается как приобщение к иному смысло-жизненному пространству, которое не исчерпывается языковым взаимодействием и не приводит к поиску истины, а проясняет духовные измерения существования.

**Наблюдение** – целенаправленное, специальным образом организованное и фиксируемое восприятие исследуемого объекта. Наблюдение позволяет выявить психологические особенности ребенка, учителя или родителя в естественных для них условиях.

**Самонаблюдение** является разновидностью наблюдения и предполагает изучение психики на основе наблюдения за собственными психическими явлениями. Для его проведения у испытуемого должен быть сформирован высокий уровень абстрактно-логического мышления и способность к рефлексии.

**Эксперимент** – метод сбора фактов в контролируемых и управляемых условиях, обеспечивающих активное проявление изучаемых психических явлений.

**Метод изучения продуктов деятельности** позволяет собрать факты, опираясь на анализ материализованных продуктов психической деятельности.

**Метод опроса** обеспечивает получение информации в процессе непосредственного (беседа, интервью) или опосредованного (анкетирование, опрос) общения.

**Социометрия** – метод изучения особенностей межличностных отношений в малых группах. Он состоит в том, что основным измерительным приемом является вопрос, отвечая на который каждый член группы проявляет свое отношение к другим.

**Биографический метод** – сбор и анализ данных о жизненном пути личности. Исследование жизненного стиля и сценария личности (метод генограммы, анализа

ранних детских воспоминаний) может быть использовано для выявления особенностей формирования жизненного стиля ребенка.

**Математические методы в психолого-педагогическом исследовании** используются как вспомогательные при планировании и обработке результатов эксперимента, тестовых обследований, анкетирования и опроса.

**Методы оказания психологической помощи и поддержки** субъектам образовательного процесса направлены на создание условий для целостного психологического развития школьников и на решение конкретных проблем, возникающих в процессе развития. К ним относятся: активное социальное обучение (тренинг), индивидуальное и групповое консультирование, психологическая коррекция.

**Образование** – процесс, направленный на расширение возможностей компетентного выбора личностью жизненного пути и на саморазвитие личности.

**Образовательная среда** рассматривается как система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для саморазвития, содержащихся в ее окружении. Чем более полно личность использует возможности среды, тем более успешно происходит ее саморазвитие.

**Формирование** – процесс становления человека как социального существа под воздействием всех, без исключения, факторов.

**Развитие** – процесс и результат количественных и качественных изменений в организме человека.

**Обучение** – специально организованный, целенаправленный и управляемый процесс взаимодействия учителей и учеников, направленный на усвоение знаний, умений, навыков, формирование мировоззрения, развитие умственных сил и потенциальных возможностей обучаемых.

**Предмет обучения** – это знания, умения и навыки, которые необходимо усвоить. *Ученик* – это личность, на которую направлено воздействие по освоению знаний, умений и навыков и которая имеет определенные предпосылки для такого освоения.

**Учебная деятельность** – это средство, с помощью которого формируются новые знания, умения и навыки. *Учитель* – это человек, который выполняет контролирующие и регулирующие функции, обеспечивая координацию деятельности ученика, пока тот не сможет это делать самостоятельно.

**Упражнение** – это активный процесс систематического и целенаправленного выполнения какого-либо действия с целью его усвоения и совершенствования.

**Зона актуального развития**, т.е. уровень психического развития, позволяющий ребенку осуществлять полностью самостоятельные действия.

**Зона ближайшего развития**, т.е. уровень активности психических свойств, позволяющий осуществить действия с помощью взрослых. Эта помощь, собственно, и есть обучение.

**Индивидуальный подход** можно рассматривать как принцип обучения, который ориентируется на индивидуальные особенности ребенка и требует создания психолого-педагогических условий для развития его уникальной личности.

**«Я-концепция»** – относительно устойчивая система представлений о самом себе, на основе которой ребенок строит свои взаимоотношения с окружающими.

**Мотивация** – это соотнесение целей, стоящих перед человеком, которые он стремится достигнуть, и внутренней активности личности, т.е. ее желаний, потребностей и возможностей.

**Воспитание** – целенаправленное управление процессом социального развития личности через включение ребенка в различные виды социальных отношений в учебе, общении, игре, практической деятельности.

**Социализация** – развитие и самореализация человека на протяжении всей жизни в процессе усвоения и воспроизводства культуры общества.

**Семья** – малая (первичная) группа, которая состоит из лиц, связанных двумя типами отношений: супружества и родства, которая обеспечивает человеку эмоциональную стабильность, безопасность и личностный рост.

**Имитация** – осознанное стремление ребенка копировать определенную модель поведения (будь то значимый взрослый или сверстник, учитель или герой художественного фильма). Важно то, что между ними возникли эмоционально значимые отношения.

**Идентификация** – усвоение чужих моделей поведения, установок, ценностей как своих собственных.

**Педагогическое общение** – это профессиональное общение преподавателя с учащимися на уроке или вне его (в процессе обучения и воспитания), имеющее определенные педагогические функции и направленное на создание благоприятного психологического климата, оптимизацию учебной деятельности и отношений между педагогом и учащимися внутри ученического коллектива.

**Профессионально-педагогическое общение** – это система приемов и методов, обеспечивающих реализацию целей и задач педагогической деятельности и организующих, направляющих социально-психологическое взаимодействие педагога и воспитуемых.

**Оптимальное педагогическое общение** – это такое общение учителя со школьниками, которое создает наилучшие условия для развития мотивации учащихся и творческого характера учебной деятельности, для правильного формирования личности школьника.

**Педагогическая проблемная ситуация** – это психическое состояние познавательного и практического затруднения субъекта педагогической деятельности. Основными параметрами такого типа ситуации являются необъективность, неопределенность, острота.

**Педагогическое воздействие** – особый вид деятельности педагога, цель которой – достижение позитивных изменений психологических характеристик воспитанника (потребностей, установок, отношений, состояний, моделей поведения).

**Убеждение** – психологическое воздействие, адресованное сознанию, воле ребенка. Это логически аргументированное воздействие одного человека: или группы лиц, которое принимается критически и выполняется сознательно.

**Внушение** – психологическое воздействие, которое отличается сниженной аргументацией, принимается при сниженной степени осознанности и критичности.

**Педагогические способности** – это такое психическое свойство личности, которое проявляется в чувствительности к принятым требованиям педагогической системы, к специфике их отражения соответствующими учащимися и к возможным способам воздействия на учащихся для получения желаемого результата.

**Конструктивные способности** – это способности проектировать личность ребенка и композиционно строить учебно-воспитательный материал применительно к возрастным и индивидуальным особенностям детей.

**Организаторские способности** – способности активизировать учащихся в различных видах деятельности и воспитывать коллектив, способный воздействовать на каждую отдельную личность, помогать личности стать активной в движении к целям гуманистического воспитания и самовоспитания.

**Коммуникативные способности** – это способности устанавливать правильные взаимоотношения с детьми и перестраивать их в соответствии с развитием учащихся и их требований к учителю.

**Индивидуальный стиль педагогической деятельности** – характерная для данного учителя система навыков, методов, приемов, способов решения задач в процессе работы.

## РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА

### **Основная:**

1. Бархаев, Б.П. Педагогическая психология: учебное пособие для вузов / Б.П. Бархаев. – СПб.: Питер, 2009.
2. Гладун, Т.И. Педагогическая психология: учебно-методическое пособие / Т.И. Гладун. – Брест, 2007.
3. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / Зимняя И.А. – МПСИ, 2010.
4. Ильин, Е.П. Психология для педагогов / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2012.
5. Казанская, В.Г. Педагогическая психология / В.Г. Казанская. – СПб.: Питер, 2005.
6. Педагогическая психология: Учебное пособие / под ред. И.Ю. Кулагиной. – М: ТЦ СФЕРА, 2008.
7. Педагогическая психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / под ред. Н.В. Ключевой. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
8. Сорокоумова, Е.А. Педагогическая психология / Е.А. Сорокоумова. – Изд-во: Питер, 2009.
9. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М., 1998.
10. Фоминова, А.Н., Шабанова Т.Л. Педагогическая психология / А.Н. Фоминова, Т.Л. Шабанова. – 2-е изд., перераб., доп. – М.: Флинта: Наука, 2011.

### **Дополнительная:**

1. Ефремова, О.И. Педагогическая психология: учебное пособие для студентов педагогических институтов / О.И. Ефремова, Л.И. Кобышева. – М.: Берлин: Директ-Медиа, 2017. – 171 с.
2. Мандель, Б.Р. Современная педагогическая психология: полный курс: иллюстрированное учебное пособие для студентов всех форм обучения / Б.Р. Мандель. – М.: Берлин: Директ-Медиа, – 2015. – 828 с.
3. Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов вузов / под ред.: Л.А. Регуш, А.В. Орловой. – СПб.: Питер, 2011.
4. Бережной, В.И., Суспицина, Г.Г., Астафьев, В.А. Управление персоналом в образовательных учреждениях / В.И. Бережной и др. – Издательство «Проспект», 2017.
5. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология. Серия «Учебники и учебные пособия». – 2-е изд., перераб, и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2003.
6. Ткачева, М.С. Педагогическая психология: конспект лекций / М.С. Ткачева. – М.: Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2010.
7. Панько, Е.А. Воспитатель дошкольного учреждения: Психология: пособие для педагогов дошкол. учреждений: – 2-е изд. / Е.А. Панько. – Минск: Зорны верасень, 2006.
8. Волков, Б.В., Волкова, Н.В., Орлова, Е.П. Психология педагогического общения. Учебник для бакалавров / Б.В. Волков. – Юрайт, 2016.
9. Савенков, А.И. Педагогическая психология: в 2 томах. Том 1 / А.И. Савенков. - Академия - Москва, 2009.
10. Савенков, А.И. Педагогическая психология. В 2 томах. – Т. 2 / А.И. Савенков. – Академия – Москва, 2009.

## ПРИЛОЖЕНИЯ

### Приложение А

**Отличия личностно ориентированной образовательной парадигмы от классической (традиционного обучения) (по С.Л. Братченко):**

Основания для различения	Парадигмы	
	Когнитивно ориентированная (классическая)	Личностно ориентированная
<i>Основная миссия образования</i>	Подготовка к жизни и труду	Обеспечение условий для самоопределения и самореализации
<i>Цель</i>	Дать знания, умения, навыки, обеспечить социализацию	Способствовать личностному росту
<i>Ценности</i>	Нормативность, управляемость, одинаковость	Личность, достоинство, свобода, творчество, индивидуальность
<i>Общая стратегия</i>	Формирование, вмешательство в жизнь ребенка	Помощь, поддержка, сопровождение развития
<i>Личная значимость</i>	Содержание и процесс образования не связаны с реальными актуальными интересами и потребностями ребенка	Содержание и процесс образования максимально осмыслены и индивидуально значимы
<i>Ведущая активность</i>	Принадлежит учителю – преподавание	Принадлежит ученику – учение
<i>Познание</i>	Через вербальное объяснение, демонстрацию, предъявление готовых результатов	Через собственный опыт, исследование, поиск, экспериментирование
<i>Роли участников образовательного процесса</i>	Ведущая роль принадлежит учителю – организатору, инструктору, судье, контролеру	Равноценность, равноправие и сотрудничество взрослого и ребенка

**Принципы традиционной и гуманистической парадигм обучения  
(по Орлову А. Б.)**

Традиционная парадигма	Гуманистическая парадигма
Принцип субординации: мир детства – часть мира взрослых	Принцип равенства: мир взрослых и мир детства – равноправные части мира человека
Принцип монологизма: мир детства – мир учеников и воспитанников, мир взрослых – мир учителей и воспитателей	Принцип диалогизма: взаимодействие этих миров – диалогичный учебно-воспитательный процесс
Принцип произвола: мир взрослых всегда навязывал свои законы миру детей	Принцип сосуществования: оба мира поддерживают обоюдный суверенитет
Принцип контроля как необходимый элемент обучения и воспитания со стороны взрослых	Принцип свободы: мир взрослых должен предоставить миру детства выбрать свой путь
Принцип взросления: развитие мира детства есть взросление, движение к миру взрослых	Принцип соразвития: мир детства развивается параллельно миру взрослых
Принцип инициации: существование границ между миром взрослых и детей	Принцип единства: оба мира составляют единый мир людей
Принцип деформации: мир детства всегда деформирован вторжением мира взрослых	Принцип принятия: человек принимается другими таким. Какой он есть безотносительно взрослости и детскости

## Психологический анализ урока

### Вариант 1. Схема психологического анализа урока

1. Место урока в системе проблемного, развивающего и ориентированного на личность обучения, его цель и задачи.

2. Учет психических особенностей учеников при подготовке к уроку (взаимоотношения учащихся в классе, уровень его организованности, подготовленность учащихся, их отношение к учению, к данному предмету).

3. Психологические аспекты формирования направленности личности, ее социализации и социальной зрелости (воспитательные задачи урока, связанные с развитием терпимости, стойкости, смирения, свободы, противостоянием неудачам, способностью «не потерять свое лицо», одолением эмоционального и интеллектуального шантажа и др.); пути выполнения намеченного; использование на уроке психологических знаний (о возрастных и индивидуально-типических особенностях учащихся, социально-психологической структуре класса), чтобы достичь поставленных целей.

4. Активизация познавательной деятельности учащихся:

1) постановка на уроке проблемы;

2) решении проблемы субъективного опыта учащихся; преобразование его; стимуляция учащихся к самостоятельному выбору и использованию наиболее значимых для них способов переработки учебного материала;

3) обеспечение контроля и оценки не только результата, но и процесса учения;

4) выявление личностно значимого отношения к учебному тексту (доказательства, аргументация, аксиома);

5) включение в дидактический материал текстовых пояснений, указаний, примечаний, комментария, смысловых таблиц, системы учебных заданий;

6) организация ориентированного на личность обучения благодаря усилению мотивации учебной деятельности (самоконтролю, самооценке, вовлечению школьников в процесс оценивания, работе с первоисточниками (летописями, мемуарами, различными справочными материалами);

7) предоставление ученику свободы выбрать способы выполнения учебных заданий (чтобы снять эмоциональное напряжение, вызванное боязнью ошибиться в своих действиях);

8) внимание педагога к анализу и оценке индивидуальных способов учебной работы школьника, ее организации и оценке более продуктивных;

9) возможность реализации индивидуальных познавательных программ обучения;

10) выявление личностных особенностей, чтобы спрогнозировать интеллектуальный рост, имеющий отношение к разному учебному материалу (определение познавательного профиля);

11) организация сотрудничества с учащимися, для чего определяется генератор идей, инициаторы, функциональные лидеры; использование неправильных ответов в дискуссии;

12) определение приемов развития внимания (устойчивости, переключения, объема, распределения), памяти (произвольного и произвольного запоминания и воспроизведения, прочного и осмысленного запоминания), мышления (гибкости, глубины, широты, творческого и репродуктивного, различных мыслительных операций и форм), воображения (связи слова и наглядности, элементов творческого воображения, мечты и пр.)

5. Деятельность и личность учащихся на уроке:

- 1) интерес учащихся разного уровня подготовленности к предмету;
- 2) степень эрудированности;
- 3) легкость усвоения материала;
- 4) активность, самостоятельность, сосредоточенность на разных видах работы;
- 5) деятельность учеников как единого коллектива; сплоченность, организованность; аккуратность; отношение к неуспевающим и нарушителям дисциплины; особенности участия отдельных учеников в учебной деятельности (использование своего субъективного опыта, возможность рассказа об имеющихся в учении и жизни трудностях, постановка вопросов для обсуждения, положительное влияние на своих одноклассников, обращение за помощью и готовность ее предоставить и получить);
- 6) дисциплинированность;
- 7) умение правильно воспринимать критику и готовность поддержать действия учителя;
- 8) отношение учащихся к учителю и друг к другу (послушание, боязнь, доброжелательность, уважение, взаимная помощь, подсказка);
- 9) приемы и способы умственной деятельности (применение правил, предписаний, изложение знаний, организация восприятия учебного материала, наблюдение, запоминание, создание образов, инициатива в их использовании).

6. Характеристика личности и деятельности учителя:

- 1) знание предмета, эрудиция, разносторонность интересов;
  - 2) умение доступно объяснить материал;
  - 3) умение заинтересовать изучаемой темой;
  - 4) требовательность;
  - 5) такт, вежливость в общении;
  - 6) умение показать практическую значимость изучаемого материала;
  - 7) поддержание дисциплины на уроке;
  - 8) вовлечение учащихся в активную работу на уроке;
  - 9) справедливость, честность;
  - 10) скромность, простота;
  - 11) умение отмечать достоинства учеников;
  - 12) создание благоприятной психологической атмосферы общения на уроке с помощью коммуникативных средств (побуждение, совет, порицание, одобрение и др.);
  - 13) учет психического состояния отдельных учащихся,
  - 14) коммуникативные умения учителя (находить выход из трудных ситуаций, самообладание, раскованность, снятие неблагоприятных эмоциональных состояний, умение предвидеть поведение отдельных учеников, распознавание побуждений по выражению лица учащихся, экспрессивная речь, ее окраска, техника владения экспрессивным проявлением – приглашающие, дающие, восторженные интонации и др.);
  - 15) главные достоинства личности и деятельности педагога, преодоления отдельных недостатков личности и коммуникативной техники.
7. Организация пространства в классе как способ влияния на учебную деятельность школьников: работа детей у доски, за партой, в группах, свободное передвижение по классу в случае необходимости, выбор пособий, наглядного материала.
8. Общая оценка урока, касающаяся достижения обучающих целей. Место урока в обучении, ориентированном на личность.

**Вариант 2.** Психологический анализ урока с целью изучения организации внимания учащегося

В выполнении задания можно придерживаться следующих позиций наблюдения.

1. Как влиял учитель на внимание учащихся в начале урока? Например, начал урок только тогда, когда учащиеся успокоились, или приступил к работе при наличии шума?
2. Огласил ли цели урока, может быть, каким-то образом приобщал учащихся к формулированию целей?
3. Всегда ли темп урока был оптимальным для поддержания внимания школьников?
4. Можно ли сказать, что речь педагога была достаточно последовательной и выразительной для поддержания внимания?
5. Как было организовано внимание учащихся при использовании средств наглядности?
6. Реализовал ли учитель какие-нибудь приемы поддержания и развития внимания учащихся (интригующее вступление, использование занимательного материала, обращение к личному опыту ученика, подчеркивание практической значимости вопроса, сначала – формулирование вопроса для всех и лишь затем – называние имени отвечающего учащегося и др.)?
7. Чередовались ли формы учебной работы или урок в этом отношении получился однообразным?
8. Имели ли место на уроке формы организации учебной деятельности школьников, вызвавшее особое внимание с их стороны? Почему это произошло?
9. Правомерно ли говорить о дисциплинирующих воздействиях в отношении отвлекавшихся учащихся (пауза, пристальный взгляд, опрашивание не только тех, кто поднимал руку, замечания, предупреждения и др.)?
10. Представления о каких свойствах внимания (объем, концентрация, устойчивость, переключение, распределение) актуализирует данный урок, в каких эпизодах?
11. Какие суждения можно высказать о соотношении произвольного и непроизвольного внимания учащихся в различных фрагментах урока?
12. Можно ли определенно указать на факторы, снижавшие внимание учащихся? Завершается анализ урока заключением, в котором подводятся итоги анализа.

**Вариант 3.** Психологический анализ урока с целью изучения организации мышления учащегося

1. Можно ли утверждать, что организация мышления учащихся путем постановки познавательных задач была одной из целей урока? Насколько эффективно педагог контролирует понимание задач школьниками?
2. Как часто учитель стимулирует учеников к осмыслению пройденного и объясняемого материала? (Добивается лучшего осознания связей между понятиями и закономерностями, просит уточнить решение, в случае если учащийся осуществил его интуитивно, и др.)
3. Реализуются ли в ходе объяснения какие-либо логические приемы (аналогия, сравнение, анализ, синтез, абстрагирование и др.) и побуждаются ли учащиеся к использованию этих приемов?
4. Пытается ли педагог разобраться в логике решения, предложенного учеником (Например, задает уточняющие вопросы, просит ученика представить всю последовательность рассуждений, которые привели к итоговому ответу, и др.).

5. Развивает ли он у школьников умение выводить следствия из общей закономерности? Использует ли для этого схемы, пиктограммы, модели, таблицы, организует ли их применение учащимися:

6. Обращает ли педагог внимание ученика на содержащиеся в его ответе или решении противоречия?

7. Можно ли утверждать, что учитель вызывает у учеников интерес к изучаемому материалу и процессу работы с ним? (Демонстрирует учащимся взаимосвязь изучаемого материала с их познавательным опытом, предоставляет инициативу в выборе обсуждаемых проблем и выдвижении гипотез, поощряет формулирование нестандартных решений и т.д.)

8. Можно ли утверждать, что педагог предлагает учащимся задания, вызывающие интеллектуальное затруднение? Как управляет познавательной активностью учеников в проблемной ситуации (задает наводящие вопросы, предлагает проверить гипотезу экспериментально, реализует серию подсказок и др.)?

9. Насколько продуктивно использованы индивидуализированные формы организации мыслительной деятельности?

10. При объяснении нового материала и решении задач учитель ориентируется только на учащихся, которые быстро усваивают материал, или обращает внимание и на учеников, нуждающихся в дополнительном времени для обдумывания?

Вышеуказанные позиции наблюдения следует соотносить с типом и структурой анализируемого урока (комбинированного объяснительно-иллюстративного, проблемного, урока-конференции, урока-диспута и др.).

#### **Вариант 4. Психологический анализ урока в целом**

##### **1. Целеполагание.**

Представляется очень желательной беседа с учителем перед посещением его урока. Во всяком случае, это сделает более интересным последующий анализ. Предметом обсуждения тут могут быть приблизительно такие позиции:

1.1. В чем заключаются цели урока? Каковы они с точки зрения встроенности в логику изучения других тем?

1.2. Какова по замыслу структура урока? Можно ли сказать, что она логически соответствует его целям? Как определяется состав знаний, умственных действий, способов мышления, умений, навыков и т.д., над которым предстоит работать с учащимися?

1.3. Как предполагается учитывать наличный уровень подготовленности учащихся?

1.4. Есть ли в составе целей урока замыслы, относящиеся к построению (развитию) отношений с учащимися, к педагогическому общению?

**2. Психология организации познавательной активности учащихся.** Выделим и здесь несколько позиций анализа:

2.1. Как и насколько успешно учитель влиял на внимание учащихся, может быть, он использовал какие-либо специальные способы организации внимания?

2.2. Если имело место объяснительно-иллюстративное обучение, то какова работа педагога по дифференциации понятий: насколько богат фактический материал, варьировался ли он в целях обобщения, приводились ли особые факты, а также факты, чем-то близкие данному понятию, но к нему не относящиеся?

2.3. Если учащиеся выполняли упражнения, решали задачи, то можно сказать о степени новизны каждого задания по отношению к предыдущему? Культивировались ли при этом какие-нибудь общие способы решения класса задач, приемы умственной деятельности.

2.4. Какие логические формы мышления (индукция, дедукция и др.), мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение), эвристические (творческие) процессы инициировались деятельностью учителя?

2.5. Если имело место проблемное обучение, то какова степень обобщенности знания, «помещенного» на место неизвестного в проблемной ситуации, насколько удачным оказался процесс ее создания? Какой оценки заслуживает комплекс вопросов, подсказок и других средств, использованных учителем в управлении умственной активностью школьников?

2.6. Использовались ли какие-нибудь формы совместной учебной деятельности школьников? Как комплектовались малые группы, как работали учащиеся в группах с точки зрения психологии сотрудничества и общения?

2.7. Имели ли место какие-нибудь способы дифференциации или индивидуализации работы учащихся на уроке, насколько они эффективны?

2.8. Можно ли говорить в целом о каких-то «микровкладах» урока в умственное развитие учащихся, в становление умения учиться, в воспитание каких-то свойств личности?

### **3. Мотивация учебной деятельности школьников**

Суть данного аспекта анализа урока заключается в том, чтобы установить, на какие мотивы учения школьников ориентируется учитель, какие из них он вызывает и культивирует («прививает») своими действиями. Так позиции 3.5 характеризуют активизацию познавательных мотивов учения, остальные позиции - социальных.

3.1. Подчеркивал ли учитель важность, необходимость данной темы (раздела, вопроса и т.д.) в составе учебного предмета или в жизни?

3.2. Опирался ли он на жизненный опыт учащихся, их ранее усвоенные знания, интересы? Использовал ли занимательный материал?

3.3. Ставил ли вопросы, вовлекающие школьников в процесс изучения материала, «открытия» новых знаний, способов действия, решения задач?

3.4. Приобщал ли учащихся к формированию (формулированию) целей, частных задач урока?

3.5. Использовал ли учитель разнообразные способы организации познавательной деятельности школьников?

3.6. Может быть, педагог удачно активизировал гражданские чувства детей, их ответственность перед обществом за результаты учения?

3.7. «Включал» ли педагог мотивы соревнования, самоутверждения?

3.8. Если имели место групповые формы учебной деятельности, то в какой мере они способствовали появлению у школьников заинтересованности в успехе одноклассника?

3.9. Можно ли сказать, что учащиеся в основном с желанием, пристрастно работали на уроке? Может быть, урок дал информацию об учащихся как о субъектах учения?

4. **Стиль педагогического общения.** Провести анализ стиля общения можно по следующим позициям:

4.1. Каков эмоциональный тонус работы педагога: он приветлив, бодр, доброжелателен или озабочен, угрюм, или даже проявляет раздражительность?

4.2. Имеет ли место акцентирование мыслей и чувств школьников: учитель внимателен к их высказываниям, соглашается с идеями и предложениями учащихся, комментирует их, дополняет, разрабатывает, тактично опровергает? А может быть, он ограничивается однозначными оценочными репликами «так», «правильно», «не годится» и т.д.?

4.3. Склонен ли педагог одобрять, хвалить или как-то иначе эмоционально поощрять школьников за удачную мысль или хорошо выполненную работу? Как именно он это делает? Тактичен ли учитель в реагировании на неудачные ответы? Как выражает

неудовольствие ходом дела? Чувствуют ли учащиеся эмоциональную поддержку со стороны педагога в трудных ситуациях?

4.4. Имели ли место дисциплинирующие воздействия на уроке? Можно ли сказать, что они осуществлялись с сохранением уважения к личности школьника, что они индивидуализированы? А может быть, учитель был при этом бестактен, легко перешел на угрозы и другие отчуждающие от учащихся формы поведения?

4.5. Каково общее впечатление о стиле педагогического общения. Понимает ли учитель интеллектуально и эмоционально учащихся или все видит только со «своей колокольни» и слышит только себя? Можно ли сказать, что средствами данного урока учитель содействовал формированию положительной самооценки школьников, воспитывал у них уверенность в себе?

Нетрудно видеть, что наши позиции анализа - несколько редуцированный вариант позиций, представленных в задании 2 второго раздела.

### **5. Профессиональная рефлексия**

Мнение педагога о собственном уроке, его самоанализ дают ценнейшую информацию о его творческих возможностях, профессиональной и общей самооценке, о его характере. Ведь речь идет о рефлексии, об «исследовательском акте, направленном человеком на себя. Особое значение тут можно придать следующим позициям:

5.1. Насколько развернутым, обстоятельным окажется этот самоанализ?

5.2. Считает ли учитель, что цели урока достигнуты, что урок прошел в соответствии с его замыслами? Если это так, то с чем он это связывает: с активностью школьников, собственным мастерством, обстоятельствами или еще с какими-нибудь факторами?

5.3. Если урок в чем-то не удался, то чем педагог это объясняет, открыт ли он в анализе собственных просчетов?

5.4. Намечает ли он конструктивные пути преодоления собственных недостатков? Насколько они психологически обоснованы?

### **Вариант 5. Схема системного анализа урока**

По каждому параметру можно поставить балл - от 0 до 4 – в соответствии с качеством выполнения данного параметра. Качество проведенного занятия оценивается по общей сумме баллов: 85 баллов и выше оценивается на «отлично»; 65–84 – на «хорошо»; 45–64 – на «удовлетворительно». Один урок могут смотреть несколько студентов, каждый выставляет свои оценки, затем коллективное обсуждение и определение средних баллов.

#### **1. Деятельность учителя.**

Знание учителем учебного предмета и его общая эрудиция.

Уровень педагогического и методического мастерства учителя.

Качество речи учителя: темп, дикция, интенсивность, образность, эмоциональность, общая и специфическая грамотность.

Позиция учителя по отношению к учащимся (заинтересованная или равнодушная) и оптимальность выбранного им стиля руководства, степень его тактичности и демократичности в общении с учащимися.

Внешний вид учителя, мимика, жесты и культура поведения.

#### **2. Деятельность учащихся.**

Степень познавательной активности учащихся в ходе занятия, их творчества и самостоятельности.

Уровень общеучебных и специальных умений и навыков (как развиты и как совершенствовались на занятии).

Наличие и навык коллективной работы (парной, групповой).

Степень организованности, дисциплинированности и заинтересованности учащихся.

### **3. Содержание деятельности учителя**

Анализ и оценка эффективности степени реализации основных принципов обучения: научности, доступности и посильности предлагаемой для усвоения информации.

Актуальность и связь обучения и воспитания с жизнью (теории с практикой).

Степень новизны, проблемности и привлекательности учебного материала для учащихся.

Оптимальность объема предлагаемой для усвоения за одно занятие информации (объема изучаемого нового материала).

### **4. Способы деятельности учителя и учащихся.**

Рациональность и эффективность использования времени занятия, оптимальность темпа и чередования основных видов деятельности преподавателя и учащихся в ходе занятия.

Наличие, целесообразность и эффективность использования наглядности и ТСО.

Рациональность использования приемов (методов) и форм работы, их соответствие возрасту и развитию учащихся.

Наличие и эффективность обратной связи со всеми учащимися, степень оптимальности сочетания индивидуального дифференцированного и фронтального подходов к учащимся.

Эффективность контроля за степенью обученности учащихся и уровень требований, на котором производится ее проверка и оценка.

Степень эстетического воздействия занятия.

Степень соблюдения правил охраны труда и техники безопасности учителем в ходе занятия.

### **5. Главная дидактическая цель урока и ее соотношение с результатом.**

Степень четкости, лаконичности и конкретности формулировки цели урока.

Реальность, целесообразность, сложность и достижимость дидактической цели.

Степень обучающего воздействия урока на учащихся (чему и в какой степени научились).

Степень воспитательного воздействия урока на учащихся (что способствовало воспитанию в ходе урока).

Степень воздействия урока на развитие учащихся (что и в какой степени способствовало их развитию).

**Вариант 6.** Психологический анализ занятия в дошкольном образовательном учреждении

По каждому параметру можно поставить балл - от 0 до 4 - в соответствии с качеством выполнения данного параметра. Качество проведенного занятия оценивается: 85 баллов и выше оценивается на «отлично»; 65-84 - на «хорошо»; 45-64 - на «удовлетворительно».

Дата. Группа. Тема.

#### **1. Деятельность воспитателя.**

1.1. Знание воспитателем содержания занятия и его общая эрудиция.

1.2. Уровень педагогического и методического мастерства воспитателя.

1.3. Качество его речи: темп, дикция, интенсивность, образность эмоциональность, а также общая и специфическая грамотность.

1.4. Позиция воспитателя по отношению к детям (заинтересованная или равнодушная) и оптимальность выбранного им стиля руководства.

1.5. Внешний вид воспитателя: мимика, жесты и культура поведения.

## **2. Деятельность детей.**

2.1. Степень познавательной активности детей в ходе занятий, степень их творчества и самостоятельности (все это и позволяет говорить о них, как об активных субъектах деятельности);

2.2. Уровень умений и навыков детей (как развиты и как совершенствовались на занятии).

2.3. Наличие и навык коллективной работы (парной, групповой и т.п.).

2.4. Степень организованности, дисциплинированности и заинтересованности детей.

## **3. Содержание деятельности воспитателя и детей.**

3.1. Анализ и оценка эффективности степени реализации основных принципов обучения: научности, доступности и посильности предлагаемой для усвоения информации.

3.2. Актуальность и связь обучения и воспитания с жизнью (теории с практикой).

3.3. Степень новизны, проблемности и привлекательности содержания материала для детей.

3.4. Оптимальность объема предлагаемой для усвоения за одно занятие информации (объема изучаемого нового материала).

## **4. Способы деятельности воспитателя и детей.**

4.1. Рациональность и эффективность использования времени занятий, а также оптимальность темпа и чередования основных видов деятельности детей в ходе этих занятий.

4.2. Наличие, целесообразность и эффективность использования наглядности.

4.3. Рациональность использования приемов (методов) и форм работы, их соответствие возрасту и развитию детей.

4.4. Наличие и эффективность обратной связи со всеми детьми и в свете этого степень оптимальности сочетания индивидуального, дифференцированного и фронтального подходов к детям.

4.5. Эффективность контроля за степенью усвоения знаний и уровень требований воспитателя.

4.6. Степень эстетического воздействия занятия на детей.

4.7. Степень соблюдения правил охраны труда и техники безопасности на занятии.

## **5. Главная дидактическая цель в соотношении с результатом.**

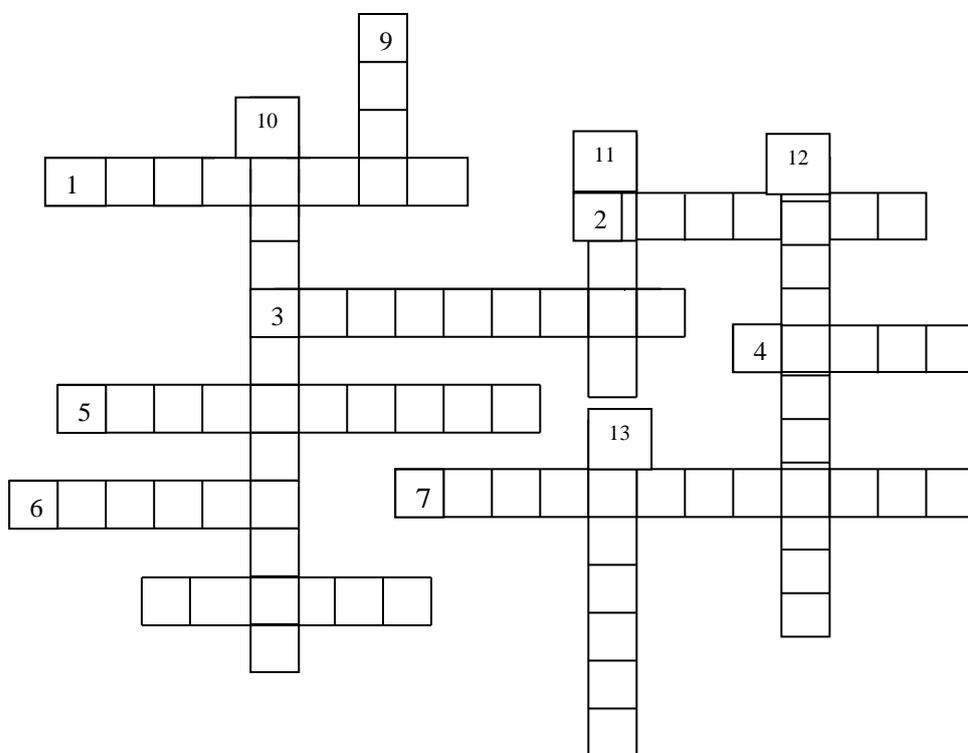
5.1. Степень четкости, лаконичности и конкретности формулировки цели занятия.

5.2. Реальность, целесообразность, сложность и достижимость дидактической цели в одно и то же время.

5.3. Степень обучающего воздействия занятия на детей (чему и в какой степени научились).

5.4. Степень воспитательного воздействия (что способствовало воспитанию).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КРОССВОРД



По горизонтали:

1. Человек, как продукт общественно-исторических отношений, имеющий определенные индивидуальные качества.
2. Взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене информацией познавательного или оценочного характера.
3. Приспособление, привыкание организма к новым условиям.
4. Автоматизированный способ выполнения действия.
5. Целенаправленное и систематическое воздействие на человека с целью формирования у него определенных форм поведения, мировоззрения, характера и умственных способностей.
6. Метод психолого-педагогического исследования, основанный на вопросах и ответах.
7. Активное отношение к окружающей действительности, выражающееся в воздействии на нее.
8. Побуждение к действию, толчок, побудительная причина.

По вертикали:

9. Краткие испытания, предназначенные для оценки уровня тех или иных психологических качеств.
10. Процесс усвоения и активного воспроизведения индивидом социального опыта.
11. Побуждение к деятельности, связанное с удовлетворением определенной потребности.
12. Неосознанное подчинение воздействию.
13. Закономерно возникающий ответ организма на раздражение. <sup>4</sup>

<sup>4</sup> Ответы на кроссворд:

1. Личность. 2. Общение. 3. Адаптация. 4. Навык. 5. Воспитание. 6. Беседа. 7. Деятельность. 8. Стимул. 9. Тест. 10. Социализация. 11. Мотив. 12. Внушаемость. 13. Рефлекс.

Учебное издание

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ  
ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНОСТИ 1-23 01 04 04 ПСИХОЛОГИЯ.  
ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ**

Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине

Составитель

**ДАНИЛОВА** Жанна Леонидовна

Технический редактор

*Г.В. Разбоева*

Компьютерный дизайн

*В.Л. Пугач*

Подписано в печать .2022. Формат 60x84<sup>1</sup>/<sub>16</sub>. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 6,92. Уч.-изд. л. 7,58. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования  
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,

изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014.

Отпечатано на ризографе учреждения образования

«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.